



Universidad de las Regiones Andinas y de la Costa Caribe Nicaragüense
Universidad Autónoma Indígena Intercultural
Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos indígenas del
Ecuador Amawtay Wasi

TESIS:

**ALCANCES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON PRESENCIA DE NIÑAS Y NIÑOS
INDÍGENAS, EN LA ESCUELA FIDENCIO CANTÚ GONZALEZ.**

Para optar al título: Maestría en Gestión del Desarrollo con Identidad
para el Buen Vivir Comunitario

Presenta: Moisés Bautista Cruz

Registro: 426

Directora: Libia Tatay Bolaños

Popayán Colombia, 2011

DEDICATORIAS

Dedico esta tesis a la memoria de mi padre, Félix Bautista Osorio (+), quien me sigue impulsando desde donde se encuentra.

A mi madre y hermanos quienes siempre están, donde se les necesita.

[...] Ninequi xihuala nohuaya nimitznextilis canque ninehnentoc uan xinechtlaihili pampa quemantica nohua nimocuapolohua...

A la familia Charles, a Ángeles y Luis que son ejemplo de sensibilidad humana.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente, al Fondo indígena, los países cooperantes y las Universidades participantes, Universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi, Universidad de las Regiones Andinas y de la Costa Caribe Nicaragüense, por facilitar procesos como este en el que muchos líderes de los pueblos originarios de Abya Ayala tienen la oportunidad para coadyuvar en la construcción del buen vivir comunitario.

A los orientadores de las universidades participantes, por su esfuerzo constante.

A mi pueblo Náhua que persiste con sus saberes y conocimientos; de quien he heredado su idioma del cual estoy orgulloso de poder, cantarlo, oírlo, compartirlo.

A la asociación Zihuame Mochilla A.C, por la confianza depositada en mí, y su apoyo en las diferentes circunstancias; con especial agradecimiento, aprecio y admiración a su presidenta fundadora, Carmen Farías, quien nos ha demostrado que una investigación pierde significancia sino se vivencia en la práctica.

A la Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos indígenas, su coordinador José Cerda, por las facilidades otorgadas.

A la asociación VETSA A.C, por su apoyo.

A mi asesora: a la Mtra. Libia Tatay, por regalarnos su valioso tiempo, en cada inquietud surgida en el proceso de este trabajo.

Dra. Guadalupe Bulnes, por sus orientaciones en la ruta de este trabajo.

Mtra. Leticia Saucedo, por guiarme y orientarme en muchas de las lagunas que me surgieron en este proceso.

Dra. Durín gracias por sus charlas, y documentos facilitados.

Mi agradecimiento al Departamento de educación Indígena, al Prof. Mario por su buena disposición en todo momento, a la Prof. Irene, a la Prof. Socorro, a las y los maestros del departamento de educación indígena

A la maestra Liliana López, agradezco su sensibilidad en el trabajo con los niños indígenas, y su apoyo en los documentos pedagógicos.

De igual forma agradezco a la Escuela Primaria Fidencio Cantú González, directivos y docentes, niñas y niños que me compartieron sus emociones participando conmigo con entusiasmo.

A Perita y Raully, agradezco el apoyo en la sistematización de audios.

A Annie, agradezco tu tiempo, cariño, comprensión y amor en todo momento.

Amigos, colegas de las diferentes asociaciones del estado de Nuevo León.

A mis antiguos hermanos, pero nuevos de esta 1ª generación de la maestría en Gestión Del Desarrollo para el Buen Vivir Comunitario, gracias por los conocimientos compartidos.

ÍNDICE

DEDICATORIAS.....	I
AGRADECIMIENTOS.....	II
PRESENTACIÓN.....	III
LISTA DE ABREVIATURAS	IV
METODOLOGÍA.....	1
CAPÍTULO I MONTERREY Y LA MIGRACIÓN INDÍGENA.....	6
1.2 Migración indígena a la ciudad de Monterrey	9
CAPÍTULO II CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD NAHUA	14
2.1 Nahuas de la Huasteca	14
2.2 Los Nahuas de Chahuatlán, en el Río la Silla	15
2.3 Del Río a la colonia Arboledas de los Naranjos.	19
2.4 Los actuales Nahuas en la colonia Arboledas de los Naranjos.	23
CAPÍTULO III ETAPAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA DE MÉXICO.	30
3.1 Etapas de la educación indígena en México	30
3.2 Fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México	36
3.2.1 Marco jurídico	36
3.2.2 Marco filosófico del programa de educación intercultural Bilingüe.	43
3.3 Marco pedagógico	44

CAPÍTULO IV PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA NIÑAS Y NIÑOS INDÍGENAS QUE ASISTEN A ESCUELAS GENERALES: SIENDO INDÍGENA EN LAS ESCUELAS DE NUEVO LEÓN.	46
4.1 Descripción y etapas del programa	49
4.2 Llegada de los maestros bilingües	54
4.3 La nueva reforma educativa en educación básica y pertinencia curricular	56
 CAPÍTULO V EL ENTORNO COMUNITARIO Y ESCOLAR DEL NIÑO.	61
5.1 El centro comunitario intercultural, como espacio de recreación de la identidad indígena del niño.	61
5.2 La escuela Fidencio Cantú González y el Programa de intervención educativa para niñas y niños indígenas que asisten a escuelas generales.	63
5.3 El programa de intervención educativa, la escuela Fidencio Cantú González y sus maestros.	73
5.4 Lengua y Escuela	79
5.5 Lengua identidad y escuela	83
5.6 Discriminación, autoestima y participación del niño en el aula	84
5.7 La identidad del niño en la ciudad	90
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES	94
PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES.	91
BIBLIOGRAFÍA	94

PRESENTACIÓN

En el presente trabajo se hace un estudio acerca de los alcances del Programa de Intervención en niñas y niños indígenas que estudian en escuelas primarias generales, que se lleva a cabo en la zona Metropolitana de Monterrey, desde 1998 por el Departamento de Educación Indígena del Estado de Nuevo León. Del mismo modo se hace una revisión de los fundamentos que llevaron a su creación, las etapas en las cuales ha transitado, y las problemáticas encontradas.

Hace también un análisis acerca de cómo ha contribuido al mejoramiento de la relación entre niños indígenas y no indígenas revisando cuál ha sido el papel que ha jugado este programa de intervención educativa.

El comportamiento del niño indígena se estudia dentro y fuera del aula, en el espacio escolar, y el espacio comunitario que se recogió mediante el trabajo de campo el cual tuvo un enfoque participativo y de observación, y teniendo en cuenta 3 años de trabajo e intervención que se logro tener con la comunidad de manera directa o indirecta, como también con diferentes instituciones que tienen proyectos relacionados con el tema indígena.

El trabajo de campo se realizó en la escuela primaria Fidencio Cantú González, que es una de las escuelas de mayor población de niños indígenas atendidas por el Departamento de Educación Indígena, (DEI) ubicada en la colonia Arboledas de los Naranjos del Municipio de Juárez Nuevo León; que cuenta con la presencia de alrededor de 85 familias indígenas nahuas provenientes de la comunidad de Chahuatlán del estado de Veracruz, quienes primero se asentaron en los márgenes del rio La Silla, en el Municipio de Guadalupe y posteriormente fueron reubicadas en la colonia Arboledas de Los Naranjos y que confluyen hoy día con familias mestizas en la misma colonia, estas familias tienen un tipo de

asentamiento congregado, que según Fernández y Castillo (2003), “la definen como la residencia, vecindad comunitaria compartida.”

El documento completo consta de cinco capítulos que se describen de manera subsecuente cada uno de ellos. El Capítulo I, describe el contexto, educativo, el medio urbano y la problematización de la investigación. En el capítulo II, se hace la revisión de la literatura, los principales conceptos que orientan el tema de investigación. Se describe también el sistema de educación indígena implementado en México, el programa de intervención indígena intercultural implementado en el estado de Nuevo León, los ejes rectores que orientaron a la creación de este programa de educación intercultural, que hace evidente las necesidades de atención educativa de la población de niños indígenas, así como los fundamentos, tanto políticos como pedagógicos del mismo. En el capítulo III, se hace la descripción y caracterización de los nahuas de la Huasteca, el tránsito de los nahuas que se asentaron en el Río la Silla a la colonia Arboledas de los Naranjos. En el capítulo IV, se estudian los escenarios de la investigación, con los principales actores, docentes frente a grupo, docentes bilingües, directivos del DEI y la interacción de las niñas y niños con su entorno inmediato. En el capítulo V, las propuestas y recomendaciones que resultaron de este proceso investigativo.

LISTA DE ABREVIATURAS

CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

CEDH: Comisión Estatal de Derechos Humanos

CODESOL: Consejo de Desarrollo Social

DEI: Departamento de Educación Indígena.

DGEI: Dirección General de Educación Indígena.

EBB: Educación Bilingüe Bicultural.

EIB: Educación Intercultural Bilingüe.

HLI: Hablantes de Lenguas Indígenas

INAH: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

INALI: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística Geografía e informática.

SEDESOL: Secretaría de Desarrollo Social

SENL: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

UANL: Universidad Autónoma de Nuevo León

ZMM: Zona Metropolitana de Monterrey

SEN: Sistema Educativo Nacional.

ILV: Instituto Lingüístico de Verano.

METODOLOGÍA

La presente investigación, se llevó a cabo en dos momentos, el primero desarrollado durante la experiencia de trabajo en una instancia estatal, en el periodo 2006-2008, primero como capacitador y luego como promotor social comunitario, de este modo se logro el primer contacto con la comunidad Nahua, de Arboledas de los Naranjos en el año 2006, por medio de un convenio celebrado entre, el entonces Consejo de Desarrollo Social y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas, que buscaba, la disminución de la discriminación en la población indígena que asistía al centro comunitario intercultural de Desarrollo social¹ a través de acciones que se fortalecieran la convivencia intercultural entre los grupos.

El segundo momento de esta investigación, inicia durante 2010 y parte del 2011. Se realiza la visita a las instituciones y actores relacionados con el tema indígena en la ciudad, docentes, directivos, instituciones gubernamentales en materia de derecho, Departamento de educación indígena, Centro de estudios superiores en Antropología social, Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas, Asociaciones indígenas, Secretaría de Desarrollo Social de Asuntos indígenas, participé en reuniones, foros eventos relativo al tema indígena, entre los más importantes fue el encuentro de aniversario de la educación intercultural celebrada en la ciudad de Monterrey, en Diciembre del 2010, evento en el que estuvieron realizando muestras de las actividades de los maestros indígenas con los niños.

Se asistió periódicamente a las reuniones que programa el departamento de educación indígena en el que los docentes indígenas se capacitan para la intervención que hacen en el aula, o para la elaboración de materiales. Se socializo el tema de investigación, se

¹ Espacio creados en colonias con estado de vulnerabilidad, en el que se ofrecían a los asistentes diversos talleres de desarrollo humano, actividades deportivas y culturales, y atención psicológica.

presento la propuesta a la coordinadora del programa de Centro de investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, con el fin de conocer su opinión respecto al tema, así también al Departamento de Educación indígena. Después se solicitaron los permisos necesarios para comenzar con el trabajo de campo. Una vez que se contó con los permisos se empezaron a elaborar los instrumentos de trabajo que ayudarían a recabar la información, y dieran respuesta a los cuestionamientos planteados al principio.

El trabajo de campo siguió una metodología descriptiva, la cual según Sandoval 2002, “*La investigación cualitativa obedece a un proceso de esclarecimiento progresivo en el curso de cada investigación particular. Esto significa que el proceso se alimenta continuamente, de y en, la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible.* (Sandoval, 2002)

Considerando gran parte de la experiencia ya adquirida en la primera incursión con la Comunidad nahua, de esta colonia y en la que se había sido participe directo de muchas actividades culturales, esta fue una de las razones por las cuales se optaron a centrar el trabajo en la escuela Fidencio Cantú González, que además es una de las escuelas con mayor población de niños atendidos por el Departamento de Educación Indígena; para ello se hizo participes a 40 niñas y niños indígenas de cuarto grado a sexto de primaria en el sentido de que en ellos se reflejan mas las cuestiones culturales y de más tiempo con el programa.

Se elaboraron varios ejercicios y actividades semidirigidas a niñas y niños indígenas y no indígenas, actividades como, feedback que permitieron conocer la interacción que se

da entre estos dos grupos de niños; realizando actividades de equipo e individuales. Aquí se pidió escribieran cosas mínimas de escritura o ejercicios relativos a la comprensión y escritura en el idioma náhuatl.

Con los docentes frente a grupo se realizaron encuestas sobre la visión que tienen del programa de intervención y su papel con los niños indígenas en los diferentes escenarios en el que el niño indígena participa, pero sobre todo en el salón de clases ya que son ellos quienes conocen a los niños, puesto que son los responsables de grupo.

La encuesta consistió en preguntar las áreas o materias según experiencia de los maestros en los cuales el niño indígena es competitivo escolarmente, la relación con el grupo, la participación individual y la interacción en equipo.

El trabajo con los maestros bilingües consistió en entrevistas a profundidad, así también una actividad de enfoque de grupo que permitió recoger las opiniones de los maestros, su visión del programa, su experiencia de trabajo con los niños, sus expectativas y las dificultades que ellos encontraban respecto a su trabajo con los niños, su interacción con los docentes frente a grupo, con los directivos así mismo con los padres de familia de los niños indígenas.

Se realizó otra actividad de enfoque grupal pero ahora con “padres de familia”; la idea estaba dirigida para padres y madres de familia, pero durante el día es difícil que los padres asistan puesto que muchos, tienen que trabajar, entonces se realizó la actividad con las madres de familia, quienes además siempre están pendientes en el cuidado de los niños. Lo que enriqueció esta actividad es que se realizó en la lengua materna de los asistentes, quienes se sintieron motivados al escuchar preguntas en la lengua que hablan, este fue un espacio en el que no solo se trató de conocer sus percepciones con

el tema educativo sino además se hablo de sus inquietudes y temas de índole comunitario; el formato de preguntas que se llevaba preparado no funcionó, ya que ellos hablaron de temas mucho más amplios lo cual enriqueció mas el trabajo, temas como; discriminación, experiencias de vida en la ciudad, la relación con la comunidad mestiza, del cuidado de sus hijos, y las motivaciones por las cuales habían migrado.

Otra de las actividades en este proceso fue entrevistas a profundidad a los encargados el Departamento de Educación Indígena, quienes hablaron a cerca de los alcances del programa, los logros principales y las dificultades encontradas hasta este tiempo. Así también explicaron, las etapas por las cuales ha transitado el programa. Se realizaron entrevistas con el personal encargado de la supervisión de los trabajos que se realizan en el aula quien, habló del perfil de los docentes indígenas y acciones concretas que realizan. Por otro lado para conocer, como nació el programa se realizaron entrevistas a profundidad con la iniciadora del programa, quien referencio las razones de cómo se había creado el proyecto, las necesidades educativas de los niños en ese entonces así también habló del proceso por el que tuvo que pasar el programa para su creación.

El trabajo en la escuela consistió en realizar visitas periódicas en escuelas de diferentes municipios. Después me concentré particularmente en la escuela Primaria Fidencio Cantú González. Ya en esta escuela se realizaron actividades que consistió ver como los niños interactúan con sus demás compañeros, como se expresan dentro del aula como se dirigen al profesor, así también conocer el otro entorno como se dirigen al profesor bilingüe, que papel asume este cuando esta con los niños indígenas y como ellos ven al profesor que esta frente a ellos en el sentido de que es un maestro que conoce una lengua indígena. Una vez que terminó el trabajo de campo se realizo la transcripción de las actividades realizadas en el aula.

La etapa final fue el análisis de la información para la explicación de los resultados de la investigación, así mismo lectura de bibliografía, sobre temáticas que fundamentaran la información valiosa en el contenido de este trabajo.

Por otra parte cabe señalar que en los últimos tres años México se ha visto envuelto en una problemática social muy difícil, el problema de inseguridad en el que vive la sociedad mexicana ha rebasado sus límites, y es precisamente el estado Nuevo León, norte del país, en el que el problema se ha agudizado, durante los últimos 3 años se ha recrudecido la violencia en las calles lo cual ha producido psicosis en la sociedad neoleonesa producto de la delincuencia organizada, ante tal situación la población civil es la más vulnerable y en riesgo latente, la sociedad vive atemorizada, desconfiada. Los centros comerciales, zonas de diversión y distracción han tenido que reducir sus horarios de atención, las escuelas restringen la entrada a toda persona que no pertenezca a dicha institución, hay momentos en que se suspenden clases cuando el riesgo es eminente. Los maestros, directivos, son más cuidadosos de la información que se genera al interior de la escuela, ante el temor de que pudiera filtrarse en el marco de este conflicto, los niños tienen la consigna de no dar información a cualquier persona. Los padres de familia acompañan a sus hijos en la entrada y salidas de la escuela. En este escenario resulto difícil, realizar muchas de las actividades previamente programadas en la escuela, pese a lo anterior se lograron elementos importantes que llevaron al estudio del programa y responder a las preguntas de investigación planteadas.

CAPÍTULO I

MONTERREY Y LA MIGRACIÓN INDÍGENA

Monterrey es la ciudad capital del estado² de Nuevo León,(mapa 1) está ubicado en la zona norte de la República Mexicana, Nuevo León, se caracteriza por su fuerte actividad industrial, ganadera y comercial, siendo reconocida como uno de los estados más desarrollados del país y con mejor desempeño económico en México, tan solo por debajo del Distrito Federal, las variables de referencia, economía doméstica, comercio internacional, inversión extranjera y empleo(Campos, 2010, pag.183) señalan ese dinamismo económico de la entidad colocándola en el segundo lugar a nivel nacional.

Mapa 1



Históricamente, ha sido uno de las entidades de la República Mexicana, que mayor impulso ha dado a la industria desde finales del siglo XIX, en el libro “Orígenes de la industrialización de la

Fuente: www.cuentame.inegi.org.mx

ciudad de Monterrey, Vizcaya

² Estado se define como, el espacio territorial que tiene el carácter libre, soberano, autónomo e independiente entre sí. Tiene la libertad de gobernarse según sus propias leyes; tienen una constitución propia que no ha de contradecir la constitución federal aunque ésta última sólo abarca temas de competencia nacional.

puntualiza factores externos e internos que favorecieron el establecimiento de grandes industrias mexicanas y extranjeras que aventajó desde temprano a otros estados del país. Por un lado la presión que ejerció la política de los Estados Unidos, en la fijación de aranceles a las importaciones de metales para las industrias que estaban en auge en 1890, fue un factor determinante para el establecimiento de plantas metalúrgicas en Monterrey, así también la estabilidad económica y social, y la infraestructura ferroviaria. Entre los factores internos que favorecieron esta expansión industrial de Nuevo León, fueron, las leyes de protección a la industria, en el que se promulgaron las facilidades de exención de impuestos todas las industrias de giro industrial y en algunos casos la donación de terrenos para el establecimiento de las plantas así como la buena voluntad del gobierno de aquel entonces constituía un clima que propiciaba el desarrollo económico general y que no se daba en ese mismo grado en otras regiones de México. (VISCAYA 2006.Pag. 78)

Mapa 2



El panorama actual posiciona a Nuevo León como es uno de los estados más competitivos y con mayor potencial de “desarrollo”

Fuente: Tomada del Archivo Monterrey metro área.png

en una dinámica económica de alcance regional. El área metropolitana, se conforma por nueve municipios, concentra 84.4 por ciento de la población total; En 2009, la Población Económicamente Activa (PEA) fue de 2.02 millones de personas y en ese mismo periodo, NL, generó el 7.4 % del PIB, en cuanto a la situación del empleo, el estado tiene la capacidad de generar aproximadamente 8 mil empleos por año, por

cada punto porcentual de crecimiento en el PIB. La trayectoria del empleo en el estado está siguiendo un claro proceso de terciarización. De acuerdo a la Encuesta de Ocupación y Empleo del INEGI, la participación del sector terciario en el empleo total aumentó de 64.3 por ciento en 2005 a 68.2 por ciento en 2009. En cambio, la participación del sector secundario en el empleo total descendió de 32.8 por ciento a 29.8 por ciento en el mismo periodo. (PED 2009-2015).

En cuanto a la situación educativa, en el estado de Nuevo León, la escolaridad promedio de la población es de 9.8 años, uno de los más altos del país tan solo por debajo del Distrito Federal y superior a la media nacional de 8.6 años. El 95.8% de la población en edades de 6 a 15 años asisten a la escuela. En 2010 la población de estudiantes en educación primaria fue de, 538,025, de este total el Departamento de Educación Indígena atendió a 1044 niños en 56 escuelas de la zona Metropolitana de Monterrey. Desde la visión de las políticas educativas de Nuevo León asume un tipo de educación vanguardista y competitiva, que busca:

“Lograr para los nuevoleonenses un sistema educativo integral, equitativo y con calidad, pertinente, incluyente e innovador, que forme ciudadanos comprometidos con una sociedad del conocimiento y el desarrollo sustentable de la comunidad, así como orientado hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida y vinculado a los sectores social y productivo.” (SENL, 2010).

Desde un enfoque centrado únicamente en el crecimiento económico y no en la riqueza cultural, más allá de lo alcanzado en materia de desarrollo y generación de riqueza, hay áreas susceptibles de modificarse para mejorar la competitividad de Nuevo León e incrementar su potencial de “desarrollo”. En muchas de las zonas donde radican los grupos indígenas, prevalecen precarias situaciones económicas y sociales,

así como un sin número de problemáticas como, el alcoholismo y pandillerismo entre las más comunes, en el que los más afectados son las niñas y niños, al no poder desarrollar sus potencial humano por la cualesquiera de las situaciones descritas³. Frente al análisis del contexto económico y social de Nuevo León, el Estado mediante su plan de desarrollo (2010-2015) ofrece algunas características de la situación económica de la población siempre centrado en el enfoque de un desarrollo convencional que debe forma a sus habitantes para hacer parte del mercado y de la economía global. A continuación presentamos esta caracterización: “por otro lado la economía informal participa de manera importante en el empleo y la producción; en los sectores estratégicos, la inversión privada y la incorporación de pequeñas y medianas empresas podría crecer más rápidamente; el volumen de recursos, públicos y privados, para investigación y desarrollo es todavía muy reducido; los marcos normativos laboral y para la apertura de empresas requieren reformas urgentes para favorecer la flexibilidad y el dinamismo que demanda la economía global; la inseguridad pública se percibe como un fenómeno serio que vive actualmente la sociedad neoleonesa, que podría desalentar la inversión y afectar el propio desarrollo económico en la entidad ; la alta concentración de la población y la actividad económica genera externalidades, como el alto costo de la vivienda, la infraestructura y los servicios, que inhiben la actividad económica; pese a estas situaciones la vinculación de las instituciones educativas y sus centros de investigación, así como la asociatividad de éstas, las empresas y el gobierno estatal son un factor clave que fortalecen considerablemente un sistema de competencias laborales, como medio para enriquecer la calidad de los recursos humanos y mejorar así la competitividad de la entidad” (Plan de Desarrollo: 2010-2015).

1.1 Migración indígena a la ciudad de Monterrey

³ Diagnóstico, Centro comunitario de Desarrollo Social intercultural 2007.

El dinamismo económico en general del estado de Nuevo León y su capacidad de responder en la generación de empleos, lo convierte en un estado receptor de migrantes de distintos puntos del país incluso extranjeros que buscan mejorar sus condiciones de vida. Así la presencia indígena en la entidad se hace evidente derivado de esta migración y cobra mayor significancia a partir de la década de los 70s.

En Nuevo León no existe población indígena originaria desde mediados del siglo XIX, décadas en las que se extinguieron por diversas causas; “desde la migración, abandono del patrón de movimientos cíclicos en cierta zona, extinción provocada por el aniquilamiento, enfermedades o cambios de lugar de asentamiento a parajes menos agresivos con su modo de vida y actividades”. (Farías, 2003 pag.9.) En el territorio Neoleonés habitaron nómadas a quienes los aztecas llamaron Chichimecas “hombres de linaje de perro” (Hoyo, 2005, pág. 1) significado que es cuestionado desde el idioma náhuatl ya que la palabra Chichimeca podría venir del adjetivo chichiltic “rojo” y mecatl, mecate o faja “hombres de la faja roja.”⁴ Recordemos además que en México solo existía el perro azteca al que llamaban xoloixcuintli “perro sin pelo o desnudo.

Para diferenciar los grupos que habitaban en el Reino Unido los españoles los nombraron según sus formas particulares de pintarse la piel y rasgos físicos “Llamaron “pintos” a los que se pintaban el rostro y el cuerpo con rayas muy anchas y separadas; “rayados” a aquéllos en que siendo las rayas anchas, no lo eran tanto como los “pintos” y los dibujos que formaban eran diferentes; “borrados” a los que se pintaban o tatuaban el rostro y el cuerpo con rayas “menudas”, es decir, rayas muy finas, paralelas y muy próximas unas a otras. Existieron otros grupos como los Tobosos, Alapaguas, Huajucos, Coapaliguanes entre otros, y Tlaxcaltecas que, aunque no eran

⁴Interpretación del autor, hablante del idioma náhuatl

originarios de esta zona, llegaron con los Españoles para ayudarlos a “dominar a los grupos de esta región”. (Farías, 2003 pag.9.). En las últimas décadas, Nuevo León se ha convertido en un estado dinámico receptor de migrantes indígenas de distintos puntos del país, producto de la migración que se dio del campo a la ciudad, y que hoy han reconfigurado una identidad multicultural de la sociedad neoleonesa y que Bertely (1998) citado en Cano Aguilar, habla a cerca del mito de la homogeneidad urbana, que con la confluencia de la pluralidad étnica en las ciudades, se torna en una visión distinta y como la presencia cada vez de comunidades diferentes se refleja en una construcción de nuevas identidades. (CANO A. 2006).

En el estado la presencia indígena cobra mayor significancia a partir de los años 70s, en el que la categoría de Hablantes indígenas aparece dentro de las variables del censo nacional de población.

Así en 1990, el Instituto Nacional de Estadística Geografía e informática (INEGI) a través del Censo general de Población y Vivienda, reportó un aumento muy significativo de los hablantes de lenguas indígenas en Nuevo León.

En este año la población de hablantes mayores de cinco años era de 5,783 individuos, triplicándose en la siguiente década a 15,446 hablantes de lenguas indígenas. Para el año 2005 según el conteo de población y vivienda los hablantes de lenguas indígenas en el estado creció a una tasa del 11.1 % reportándose un total de 29,538 hablantes. (DURIN: 2007). El reciente censo, del 2010 reportó un total de 40,528, hablantes (cuadro 1) de lenguas indígenas de los cuales, 20,490, son mujeres y 20,038 hombres. Las lenguas indígenas que más se hablan son el Náhuatl, el Huasteco, el Otomí, el Mixteco y el Mazahua.

Cuadro 1

Lengua indígena	Población de 3 años y más que habla lengua indígena		
	Total	Hombres	Mujeres
Total	40,528	20,490	20,038
Huasteco	5,974	3,109	2,865
Mazahua	430	204	226
Mazateco	291	148	143
Mixe	283	132	151
Mixteco	574	272	302
Náhuatl	21,723	10,408	11,315
Otomí	1,397	698	699
Totonaca	460	231	229
Zapoteco	905	463	442
Otros.	8,491	4,925	3,666

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de población y vivienda.

Tabulados básicos. 2010.

Esta dinámica de concentración indígena en la ciudad hizo evidente la demanda de servicios específicos de esta población como; una legislación acorde a sus necesidades, atención a la salud, construcción de viviendas, y un tipo de educación que atienda las necesidades de niños indígenas que radican en la zona metropolitana de Monterrey, con problemas para comprender los contenidos del programa educativo por no dominar el idioma de la mayoría de sus compañeros, fue así como los docentes se dieron cuenta de esta problemática, solicitando el apoyo a la Secretaría de educación del estado de Nuevo León, pues los maestros no habían sido formados para atender esta creciente realidad multicultural, y el sistema educativo tampoco estaba preparado para enfrentarla, al grado de que se les catalogó como alumnos con necesidades educativas especiales. La SENL, montó un equipo con perfil en su mayoría de educación especial, para atender las necesidades de esta población de niños y enviaron la propuesta a la Dirección de educación Indígena (DGEI), la cual fue rechazada porque no

correspondía con los lineamientos del sistema educativo indígena ya que en esta propuesta se proponía la castellanización de los niños. En un segundo momento ya con un equipo diverso y con perfil y experiencias más cercanos a esta necesidad educativa, fue aceptada y es así como en 1998, comenzaron las acciones encaminadas a la atención educativa de esta “minoría” poblacional programa que hasta ahora es denominado “Intervención Educativa con Niñas y Niños Indígenas que Asisten a Escuelas Primarias Generales”. Este modelo de intervención educativa ha transitado en diferentes etapas las cuales son producto de estudio de mi presente investigación, pero sobre todo que me permita responder y reflexionar entorno a ¿Cuales es el origen y fundamentos del programa? ¿Cuál es el perfil de los maestros frente a grupo y cuál de los maestros bilingües? ¿Cómo contribuye el programa a mejorar la relación entre niños indígenas y no indígenas? ¿Cómo el programa contribuye en la transformación o construcción de la identidad indígena, en los niños?

En este marco analizamos el Programa de Intervención con población indígena Nahua, en este sentido ofrecemos algunas características para entender su entorno social, cultural y económico en Monterrey.

CAPÍTULO II

CARACTERIZACION DE LA COMUNIDAD NAHUA

2.1 Nahuas de la Huasteca

Los nahuas o macehualmeh⁵, de la Huasteca⁶, es el grupo más numeroso en México, y el náhuatl, el idioma más hablado en el país. Según Valles (2003), la incursión a la Huasteca de los nahuas se dio hacia el año 1400 dc, desde ésta época los Nahuas conviven con, Totonacos, Otomíes, Tepehuas y Huastecos, con quienes comparten, importantes elementos culturales. Actualmente, la región de la Huasteca la conforman 50 Municipios de los estados de San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz. (Valles ,2003). El sustento de vida de los nahuas, se basa en producción de cultivos como; maíz, frijol, cítricos, otras actividades como la cría de ganado vacuno y el comercio del piloncillo o panela como se conoce en otras regiones. Aun en nuestros días los nahuas siguen realizando prácticas ancestrales como lo es el procesamiento del chilpochtli⁷, actividad muy valorada por los aztecas. La producción del maíz es otro de los cultivos aun más apreciados y de mucha importancia simbólica en la cosmovisión nahua; se concibe, como un elemento vivo, que da vida, de ahí radica su cuidado e importancia, pues se cree que sigue un proceso de crecimiento como la vida misma del hombre, por lo que se le venera y rinde culto. (Arguelles, 2008). En este sentido se realizan ceremonias al maíz como lo es el Elotlamanalistli, que es una celebración de agradecimiento a los Dioses, por los primeros frutos del maíz, el elote. Cuando, existen amenazas de sequía, y la milpa no prospera, la comunidad se organiza y se realiza la ceremonia del Tlatlacualtilistli, que es una petición a los Dioses para que llueva, se acompaña de

⁵ Macehualli que desde mi apreciación es un término acuñado del español e impuesto a los nahuas para distinguirlos, de los coyomeh o mestizos. en este sentido al decir macehualli es como me distingo frente al otro.

⁶ Se conoce como Huasteca a la región de México, que abarca parte de los Estados de, Veracruz, Hidalgo y San Luis Potosí, adyacente al Golfo de México. La denominación de Huasteca es de carácter cultural, ya que se refiere al territorio que ocupó la Interesante Cultura Huasteca en la época prehispánica.

⁷ Actividad que consiste en el secado del chile en un horno de lodo se hidrata y adquiere un sabor peculiar se usa para condimentar comidas.

danzas y ofrendas, durante el día en la casa comunitaria y termina en un recorrido al Tepetl (cerro), en el que también se ofrenda. Otra de las festividades es el xantollo o mihcailhuitl, día de los muertos. Es una celebración para los nahuas muy significativa, consiste en días especiales en las que se le espera con mucha alegría es un momento en el que se siente que se convive con ellos, son días de guardar son días de esperar a los familiares muertos.

Respecto a la forma de organización, los nahuas combinan hoy día un sistema de autoridad que parte del Municipio, el sistema social de la tierra, y del sistema de cargos, están subordinados por la población mestiza quienes se rigen por la normatividad nacional y esta es la razón por la cual el sistema de cargos en los nahuas se realiza en un plano local. (VALLES: 2003)

2.2 Los Nahuas de Chahuatlán, en el Río la Silla

La comunidad nahua que actualmente habita en la colonia Arboledas de los Naranjos, del Municipio de Juárez Nuevo León, es originaria de Chahuatlán Municipio de Iliatlán Veracruz, enclavado en la serranía de la Huasteca Veracruzana (Véase gráfica 2). Este grupo fue llegando simultáneamente entre el periodo 1988- a 2003, por diferentes razones pero, la principal fue, para mejorar sus condiciones de vida por la precaria situación social y económica que se vive en esa zona de la Huasteca de alta serranía y accidentada fisiografía del estado Veracruzano, en el que la fuerza de trabajo es absorbido por la agricultura en un 68 %, respecto a los demás sectores de la economía.⁸. y que la jornada laboral diaria en ese tiempo, era de \$ 30, mientras que al llegar a la ciudad de Monterrey el salario diario laboral era de un poco más de tres veces que en su lugar de origen. (Farías: 2003). La situación social económica es la que

⁸ Sistema de Información Municipal. Cuadernillos Municipales. Iliatlán 2009.

obligó a la mayoría de esta comunidad a salir en busca de mejores oportunidades de vida tomando como ruta las ciudades urbanas del país, algunos tenían conocidos o familiares en la ciudad, otras familias llegaron sin conocerla. Situación que les provocó muchos problemas, uno de los importantes fue el proceso de adaptación de esta comunidad nahua a la ciudad por el hecho de desconocer la cultura urbana pero a pesar de ello se instalaron en diferentes espacios, hasta que poco a poco fueron conformando un grupo, en las márgenes del Río la Silla, en el Municipio de Guadalupe, que los acogió por largo tiempo.

“Primero solo venia mi esposo, pero después regreso por mi y por mis hijos, solo veníamos a trabajar temporalmente y después regresábamos al rancho⁹ finalmente nos quedamos a radicar aquí [...] no conocíamos a nadie, a ninguna persona, nosotros teníamos miedo, no teníamos; agua, luz, nada, estábamos en la oscuridad solo con velas nos alumbrábamos, [...]”¹⁰

Una vez que los nahuas, llegaron a la ciudad se enfrentaron con nuevos problemas ligados al grado de analfabetismo, al desconocimiento de sus derechos, al poco manejo del español, para comunicarse en la ciudad, pues tuvieron otras necesidades como, tomar el medio de transporte, como dirigirse para buscar empleo, salir de compras, fueron víctimas de muchos abusos como lo relata carolina.

“ [..] Buscamos un cuarto en la colonia Nuevo Repueblo ahí fuimos a quedarnos, pagábamos, luz y agua por semana y todos mis hijos pagaban después ahí la señora a quien rentábamos el cuarto nos robaba nuestras cosas, no tenia respeto por nosotros porque desconocíamos el lugar donde estábamos, llegamos sin conocer el lugar pero venimos para mejorar a “buscar la vida.””¹¹ . [...] (CPID 07-02-06)¹²

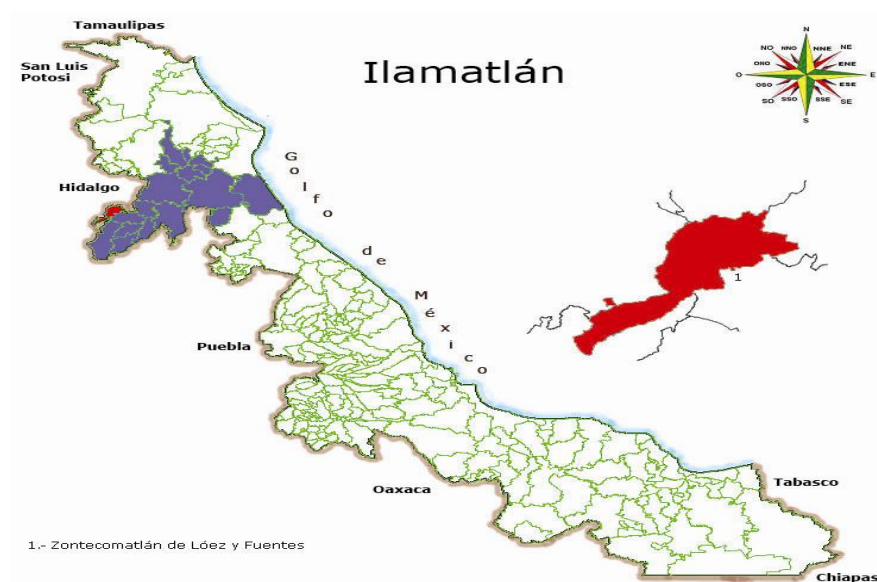
⁹ Es conocido como, el espacio territorial, físico por los nahuas.

¹⁰ Consulta a pueblos indígenas, por el autor.2006

¹¹ Significa tener mejores oportunidades de superación.

¹² Consulta a pueblos indígenas sobre sus derechos. 2006.Realizada en su lengua materna.

Gráfica 2



Fuente: Sistema de Información Municipal. Cuadernillos Municipales. Ilamatlán 2009

Aunque buscar la vida, para los nahuas de hoy es mejorar sus condiciones de vida que tiene una relación con tener dinero para satisfacer las necesidades básicas, la concepción desde el pensamiento nahua, buscar la vida va mas allá de eso, es buscar el equilibrio, con el medio natural, el agua, el maíz, la tierra, los cerros son seres espirituales con quienes conviven y forman parte de la naturaleza misma del hombre.

[...] después llegamos a la orilla del río ahí estábamos 9 años, y llegamos bajo el árbol tres días estuve bajo los árboles solo había tendido una sabana o con telas me encerraba, porque no me daban permiso los vecinos que construyera un jacal, entonces fui al municipio de Guadalupe, de momento no sabía adónde esta ese municipio, donde está la instancia que me ayudara hacer una casa, entonces me dijo una señora, ve allá al municipio, donde puedan apoyarte para que construyas tu casa, porque es muy triste que tus hijos los tengas en la intemperie, así me dijo esa señora que es de aquí de Nuevo León, vive en Guadalupe, ella me mando, fui me

dieron lamina, me dieron palos, y mandaron a un policía para que nos venga a cuidar [...](CPID 07-02-06)¹³.

La comunidad, fue estableciendo redes sociales, que según Adler Lomnitz, citado en Adela Díaz, una red social es *“un grupo de familias nucleares que practican el intercambio reciproco sistemáticamente entre ellas”*. (DIAZ: 2009 Pag.19). Es el caso de estas familias que antes de habitar en el río, habían estado en diferentes aéreas de la ciudad, los primeros en llegar al río fueron convocando a otros parientes y familiares y así poco a poco se congregaron hasta formar el grupo, buscando un referente en relación a su lugar de origen, considerando que en donde vivían, atraviesa un río, formado de la Sierra de Huayacocotla, *“El río es una fuerza unificadora de la comunidad que se establece en sus márgenes, funcionando como referente geográfico dentro del inconsciente colectivo de la comunidad.”* (Farías: 2003). El río es un espacio de reproducción cultural, e identidad colectiva, semejante a su lugar de origen, como lo es bañarse en el, ir por agua, cortar leña, sembrar. Son prácticas culturales de los cuales no es tan fácil desprenderse, forman parte del hombre, se habla, se actúa, se piensa con la cultura de origen es un mundo en el que todo tiene relación con el medio natural, en el pensamiento indígena, los arroyos, manantiales, ríos tienen vida se les rinde culto son seres animados no ajenos al hombre. Así la comunidad náhua se apropió de este espacio por un tiempo aproximado de 15 años, en el año 2003, fueron reubicados al Municipio de Juárez en la Colonia Arboledas de los Naranjos, apoyadas por un programa de gobierno federal porque se encontraban en una zona de riesgo, por las latentes inundaciones del río. Al hacer el registro en 2003, Farías encontró un total de 60 familias congregadas en el río, 305 habitantes, de las cuales, 187, habían nacido en Chahuatlán. De esta población 80 niños asistían a la educación primaria,

¹³ Ibidem

(Farías: 2003) “junto al río se encontraba la escuela primaria Félix González Salinas, que es donde algunos niños acudían a recibir sus estudios de educación básica.”¹⁴.

2.3 Del Río a la Colonia Arboledas de los Naranjos.

En Agosto del 2003, las familias nahuas que habitaron por un largo periodo en las faldas del río la Silla, fueron reubicadas, a la Colonia Arboledas de los Naranjos en el Municipio de Juárez, sureste de la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM dirigidos por Fomerrey¹⁵, debido a los constantes riesgos de inundación al que estaban expuestos; en este nuevo asentamiento se les otorgó una casa que tiene un baño y un cuarto y con los servicios básicos, agua, luz, drenaje.¹⁶ . La colonia cuenta con servicios públicos como; Alumbrado, electricidad para uso domestico, agua potable, drenaje en malas condiciones, teléfonos públicos. Recolección municipal de basura 2 veces por semana. Aunque éste último no es suficiente ya que en un perímetro de la colonia hay adjunto un lote abandonado que se ha convertido por los carretoneros como basurero el cual afecta directamente a la población de esta colonia, otra de las problemáticas que podemos mencionar, es que no cuenta con un centro de salud, por lo que tienen que acudir a los centros de medicina familiar, de la ciudad o esperar a las brigadas móviles de salud que se instalan periódicamente en el CC. Respecto a los lugares donde compran los productos básicos, la mayoría de la población acude a un mercado rodante que se pone en una colonia cercana, aunque actualmente, existen centros comerciales cercanos, la población prefiere acudir al mercado rodante, por la comodidad en el precio de los productos. Otro de los aspectos, que no podemos dejar de lado y de acuerdo a un estudio del CDSI, 2007; en la colonia hay un alto grado de problemas sociales, entre los más comunes, es el alcoholismo, violencia familiar, drogadicción, pandillerismo y que se aprecia fácilmente a plena luz de día.

¹⁴ Entrevista 2, por el autor a la maestra Irene. Departamento de Educación Indígena.2011

¹⁵ Fomento Metropolitano de Monterrey.

¹⁶ Diagnóstico, Centro comunitario de Desarrollo Social Intercultural. 2007.

Los actuales nahuas de la colonia Arboledas de los Naranjos conviven con habitantes que provienen de diferentes estados de la República Mexicana; de Coahuila, Zacatecas, Tamaulipas, San Luis Potosí, de Veracruz y de algunos municipios del mismo estado. Los nahuas pidieron a Fomerrey, que las casas les fueran distribuidas en un solo lugar para mantener la cohesión con su grupo y continuar con la convivencia comunitaria, sin embargo sucedió todo lo contrario las familias fueron ubicadas con los mestizos con quienes tuvieron dificultades de convivencia, ya que apenas habían llegado fueron objeto burla y discriminación, por su color de piel, forma de vestir, forma de hablar y expresar sus ideas.

“Se burlaban de nosotros, porque no podíamos hablar bien el español, porque no íbamos bien vestidos, porque estábamos descalzas, de todo se burlaban, nos gritaban indias” [..]“Se aprovechaban de nosotros, como no sabemos leer, los de la tienda nos quitaban el dinero, no nos regresaban el dinero completo”¹⁷[...]

Los moradores señalan que en el río estaban mucho mejor ya que además no pagaban renta, había mucho espacio disponible, mucho respeto y no había quien se burlara de ellos, otro problema que también ven con desagrado fue que en la colonia hay problemas de pandillerismo en los jóvenes, en el que algunos de sus hijos han sido atraídos y se han enviciado, pues estas problemáticas no son comunes ni en su lugar de origen ni cuando estuvieron en el río.

“Cuando los niños estaban en la escuela de Guadalupe, participaban en el coro eran muy estudiosos, como mi hijo que iba en los primeros lugares pero cuando llegamos aquí, se empezaron a juntar con los otros muchachos” (DURIN: 2009)¹⁸

¹⁷ Grupos de enfoque con padres de familia, realizado por el autor. Marzo 2011

¹⁸ Entrevista a la Sra.Karla. Realizada por Durin 2008.

“Lo que no me ha gustado es que aquí los muchachos empezaron a oler resistol¹⁹ y a andar en las calles, mientras que cuando estábamos en el río eran más estudiosos”[...] (DURIN:2008)²⁰

Al crearse el CCDSI, en el año 2005, se establecieron algunas relaciones de convivencia entre indígenas y mestizos, ya que el centro tenía la consigna de ser un punto de encuentro en el que interactuaran todas las personas aledañas a la colonia sin importar, raza, creencias, género, haciendo énfasis en la convivencia intercultural donde prevalezca el respeto mutuo entre los asistentes, se hizo la invitación a los nahuas a que acudan al centro comunitario a formarse en diferentes actividades. Cuando la comunidad nahua comenzó a asistir al centro comunitario, había una fuerte estigmatización a ellos por los mestizos por lo tanto se resistían a participar en conjunto.

“Había mucha discriminación hacia la comunidad nahua. Algunas señoras mestizas consideraban que las personas de la comunidad nahua debían dejar de hablar su lengua para evitar malentendidos. A lo cual siempre me opuse y les expliqué la importancia de preservar las lenguas mexicanas y que las transmitieran a sus hijos y que incluso tenía pensado solicitar que se impartieran clases de náhuatl en el CC tanto para niños como adultos”²¹

Por lo que el CC, promovió actividades para valorar la cultura; una de las actividades sustanciales que en ese entonces realizó la administradora del centro y su equipo, fue invitar a un especialista en el tema indígena, quien vino a hablar a cerca de “La cultura y literatura náhuatl”, el cual tuvo como objetivo, sensibilizar a la población mestiza a cerca la necesidad de convivencia con grupos con diferente cultura, mientras que a los nahuas ésta plática permitió, el revaloramiento de sus prácticas culturales, y la

¹⁹ Tipo de pegamento, fuerte que a la vez es un estupefaciente.

²⁰ Entrevista a la Sra. Esther. Realizada por Durín 2008

²¹ Entrevista realizada por el autor, a la primera administradora del centro comunitario. 2011.

importancia de preservar su idioma e identidad cultural, minimizada por causa de la discriminación. La misma administradora de ese entonces señala que las señoras nahuas jóvenes temían que sus niños fueran discriminados por hablar el idioma náhuatl por lo tanto les prohibía que lo hablen. Poco a poco se fue involucrando la comunidad nahua a los talleres. El centro comenzó a ofrecer talleres de pintura, joyería artesanal, corte y confección, belleza, tejido de rafia; cursos formativos como derechos humanos, prevención de la violencia, dirigidos a toda la población, después se incluyó el taller de bordado con chaquira, pero a las señoras nahuas les pareció laborioso por lo que dejaron de asistir al taller, y en cambio las mestizas aprovecharon el taller, según la entrevistada, no fue fácil el involucramiento de la comunidad nahua en estas actividades del centro comunitario, para ello se tuvo que hacer una ardua labor para convencerlos a que se acercaran, los que más participaban son los niños, quienes se inscribieron a clases de computación, y que más adelante mostraron sus destrezas sobre todo en la pintura y en deportes. En el año 2006, cuando el CC, solicita clases de idioma náhuatl para niños y adultos se dio un revaloramiento aun mas a la cultura indígena, los niños se mostraron más abiertos y participaron mas, se creó un taller de bordado en punto de cruz para atraer a la comunidad nahua y mantener la cohesión del grupo, el taller fue impartido por las mismas señoras nahuas. Esta actividad fue detonante, para que las señoras se integraran a otros talleres como, corte y confección, mientras que los niños indígenas participaban en la mayoría de las actividades; alegrifes, deportes, danza, pintura mural. A partir de entonces los eventos culturales fueron muy comunes y comenzó a promocionarse las festividades de la comunidad nahua, el CC, ha cumplido un papel muy importante en la promoción de la revitalización cultura de la comunidad nahua.

2.4 Los actuales Nahuas de la colonia Arboledas de los Naranjos

Según, censo de población del 2010, el Municipio de Juárez tiene una población de 256 970, de los cuales, 3,205 habitantes son hablantes de lengua indígena, 1704 son hombres, y 1501 son mujeres. En todo el Municipio hay un total de 223 niños indígenas en edad escolar 05 a 14 años. (INEGI: 2010) y el Departamento de Educación indígena atendió, 177 niños en diferentes escuelas del Municipio en el ciclo escolar 2010-2011, de los cuales 55, niños asisten a la Escuela Primaria Fidencio Cantú González ubicada en esta colonia. (DEI: 2010). Los nahuas han establecido lazos de convivencia con algunos miembros de ésta colonia, sobre todo con aquellos con los que confluyen en espacios públicos; centro comunitario, brigadas de salud, mercados rodantes y en asambleas de las escuelas, mientras que entre los nahuas mantienen una relación más comunitaria, y solidaria, se apoyan en actividades para la remodelación de sus casas aprovechando que la mayoría tiene conocimientos de albañilería, también se reúnen en convivios familiares con motivo de algún bautizo, graduaciones escolares de los niños, quinceañeras, o cuando celebran alguna festividad. Los nahuas asumen diferentes roles en las actividades económicas se ven claramente diferencias, ya que la mayoría de los hombres se dedica a la jardinería y a la industria de la construcción por cuenta propia significa que recorren las colonias para ofrecer sus servicios en la limpieza de los jardines en casas particulares. Los hombres más jóvenes se emplean en empresas con un tipo de trabajo más formal siempre y cuando tengan su documentación en regla, porque este ha sido un problema ya que muchos de ellos no cuentan con el acta de nacimiento o si lo tienen los datos están mal, esto es común entre la comunidad indígena, ya que se confunde el apellido con el nombre, muchos de los nahuas tienen un sobre nombre que es conocido por la comunidad pero el nombre de registro es otro. La asociación Zihuame Mochilla viene atendiendo este asunto desde el 2005, a través del proyecto, “Regulación y trámites de actas de nacimiento” disminuyendo en

gran medida el número de personas con este problema ya que sin este documento, no es posible tener acceso a los servicios de salud, educación, y otros requerimientos por las diferentes instancias.

Por su parte las mujeres laboran en la venta ambulante y en el empleo doméstico en la modalidad de entrada por salida,²² a demás son quienes preparan la comida, están al cuidado de sus hijos y realizan actividades de limpieza en su hogar. (DURIN: 2009). El comercio ambulante para las mujeres nahuas es una actividad flexible ya que permite manejar sus horarios de trabajo según la disponibilidad del tiempo que tienen y de tal modo que no afecte sus actividades ordinarias y también en función del horario de clases de los niños ya que resulta importante señalar la participación de los niños indígenas quienes colaboran junto con sus mamás en la venta ambulante, vendiendo, chicles, dulces semillas; esta actividad permite a los niños estar bajo cuidado de sus mamás, que es una de las razones por las cuales deciden llevarlos con ellos y así se sienten más aseguradas en lugar de dejarlos solos en la casa.

[...] Si me los llevo pues como le digo [...] este niño si sabe porque esta chiquito pero como le digo ya tiene la edad pues se le va quedando en la cabeza todo. Me puse a platicar con él le dije “cada que llego del trabajo ustedes nos están, yo vengo cansada y luego para andarlos buscando a ustedes, y que tal si les pasa algo, mejor vamos a ir a vender en la tardes y en las mañanas se van en la escuela. [...] Yo siempre trabajo por ellos y tengo que trabajar más, porque me falta a ellos y al rato que ellos ya sean grandes y se quieran casar pues ya es

²² Así se le conoce esta forma de trabajo en el que la mujer acude a trabajar el servicio doméstico y regresa a su casa diariamente.

decisión de ellos pero mientras estoy responsable de ellos no puedo abandonarlos [...]²³

En esta actividad, los niños aprenden a relacionarse con los clientes, aprenden a vender y comprar, socializar con la gente a caminar por la ciudad, a emplear sus habilidades de matemáticas, sin descuidar sus estudios ya que lo hacen en horarios fuera de clase (DURIN: 2009). Para la mayoría de los padres, la educación de los niños es indispensable para que no pasen por el mismo problema que ellos por el hecho de no saber leer ni escribir. Sin embargo las amas de casa comentan que a veces se enfrentan a otros problemas con el Desarrollo Integral de la Familia. (DIF), quienes consideran que hay maltrato y explotación infantil, por lo que han tenido que lidiar y argumentar que los niños están ahí no tanto por que generen ingresos sino mas bien es como ellas están al pendiente de ellos, ya que en su casa resulta aun más complicado dejarlos, por el temor de que los niños salgan a la calle y se junten en las esquinas haciendo cosas ilegales. Son situaciones que van superando cotidianamente y en la experiencia de estas familias con diferentes instituciones que se han relacionado.

El hecho de la comunidad esté congregada, tienen múltiples beneficios, ya que son visitadas por muchas instituciones estatales, como; La Secretaría de Desarrollo Social, Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas, Comisión estatal de derechos Humanos, Departamento de educación Indígena; quienes apoyan a la comunidad en proyectos productivos, formativos, culturales, asesoría legal, acompañamiento a casos de violencia familiar; también se tiene presencia de asociaciones de la sociedad civil, como; Zihuame Mochilla A.C, cuyas siglas en náhuatl significa Mujeres con Esperanza, dirigida por una Antropóloga que conoció a esta comunidad cuando prestaba su servicio social en el Departamento de educación

²³ Entrevista por el autor a madre de familia. 2011

indígena y que al participar junto al departamento en el censo de población, se dio cuenta de las carencias y necesidades proponiendo a las mujeres a organizarse para mejorar su situación. En el año 2003, se constituye legalmente la asociación respaldada por la representación de mujeres indígenas. La constitución legal marcó un momento crucial, ya que mediante este logro se podrían gestionar muchos apoyos a las diferentes instancias estatales y organismos privados, bajo la misión de “Contribuir al desarrollo de los pueblos indígenas, a través de proyectos y programas que fomenten el respeto a la diversidad cultural, eliminando cualquier tipo de marginación exclusión y discriminación.”²⁴. Zihuame Mochilla, es una asociación que ha sido medular, en el tránsito de la comunidad nahua en la ciudad y una de las principales promotoras de las prácticas culturales de las comunidades indígenas. Entre las acciones sustanciales hacia la comunidad se encuentran; regularización de actas de nacimiento, apoyo a familias en crisis, becas a jóvenes de preparatoria y universidad, capacitación y desarrollo de habilidades de liderazgo en jóvenes, capacitación y desarrollo de habilidades de liderazgo en mujeres centros de lectura y biblioteca comunitaria, rescate cultural, grupos de danza tradicional, programas que siguen vigentes en la actualidad.²⁵. Los nahuas continúan con algunas de sus prácticas culturales, cada año danzan en el mes de Diciembre, en honor a la aparición de la virgen María, así también danzan en diferentes espacios que les son solicitados en algún evento cultural por alguna institución. En el Mes de Febrero festejan el mecotilistli o carnaval, con disfraces, y bailes chuscos representando a Tlacatelotl²⁶ u hombre búho, para ello se reúnen y se organizan las familias, se invita a quienes desean participar en los disfraces se invita a los músicos, la mayoría de los hombres se disfrazan con múltiples prendas algunos usan faldas y vestidos de mujer, los niños también participan, al término se realiza un convivio con todos los participantes, hacen zacahuil o tamales según el alcance de la

²⁴ Archivo zihuame: 2009

²⁵ Ibidem

²⁶ Divinidad del bien y el mal

comunidad. De acuerdo a BAEZ y GOMEZ el significado de esta fiesta viene de una mítica tradición, cuando en el cerro de Xochicuatepec, una manada de búhos le cantaba a Tlcatocolotl, de que su reinado había terminado en la tierra y que debía regresar con el Sol porque lo necesitaba. Tlcatocolotl pidió que le dieran 28 días para acudir al llamado mientras preparaba sus cosas; enterró su dinero para que lo tomaran los pobres y aprovechó para instruir a curanderos y hechiceros y enseñarles la magia en agradecimiento los curanderos y hechiceros le hicieron una fiesta en su honor, bailaron, danzaron cantaron melodías rituales y de ahí un ritualista creó el nahnahuatilli o carnaval náhuatl para venerar a Tlcatocolotl.

Una de las celebraciones, más importantes de esta comunidad es “la fiesta de Marzo” y gracias a ella mantiene unida la comunidad que habita en la ciudad con su comunidad de origen ya que para celebrarla acuden anualmente hasta allá y aun estando en la ciudad tienen la responsabilidad de hacerla. La celebración inicia el 14 de Marzo de cada año y durante una semana hay festejos, danzas misas en honor a San José, hay un sincretismo en la celebración de esta fiesta, pues algunos dicen que es en honor a este Santo, por el cual se danza en la iglesia católica del pueblo y se hacen misas. Por otro lado más por parte de la cosmovisión indígena se eligen a los jóvenes que han cumplido una edad responsable en la comunidad y se les presenta ante ella. Sus papas tienen la responsabilidad de hacer fiesta para toda la comunidad se toma la decisión un año antes y se les asigna el cargo de mayordomo así cada mayordomo debe atender por un día a la comunidad, les sirve el almuerzo, la comida y la cena. La comida consiste en tamales en zacahuil, café, pan, refrescos después continúan la fiesta en las casas de otros mayordomos; es decir en total hay 8 mayordomos en toda la fiesta. (FARÍAS: 2003).

Otras de las prácticas aun presentes en los nahuas es el xantolo, o todos los santos, cada familia se organiza para llevarla a cabo, la cual consiste recordar a sus muertos,

por lo tanto se realizan los mejores platillos como tamales, mole, café, pan, chocolate; durante el día se visitan las familias para compartir lo que ofrendaron. Podemos darnos cuenta que existe un grado de sincretismo en las festividades de los nahuas, por ejemplo el de la danza en el que llevan consigo un estandarte de la virgen María, y aunque cantan en náhuatl son alabanzas propias de la iglesia católica, cabe mencionar que la religión de la mayoría de esa comunidad es la católica, sin embargo comentan que no existe un lugar cercano para ir a la iglesia por lo que hoy día tienen cierto grado de alejamiento con la iglesia.

La experiencia de vida de esta comunidad, relata muchas situaciones por las cuales han pasado, algunas creen que es mejor el hecho de haber emigrado a la ciudad porque hay más trabajo y el salario es más alto, otras más adultas tienen la ilusión de volver a sus lugares de origen, porque argumentan que allá es más tranquilo la comunidad es menos peligrosa como aquí. Existen otros fenómenos no del todo favorable para la comunidad, uno de estos es de que las mujeres sufren de maltrato por parte de sus esposos, cuando se encuentran alcoholizados ya que una buena parte de ellos son adictos al alcohol. Ante este problema se han emprendido muchas acciones en el que se ha puesto enfático los derechos de la mujer que poco a poco se va creando una cultura de denuncia cuando la mujer es víctima de la violencia. Culturalmente la distribución de las actividades tanto del hombre como de la mujer están claramente diferenciadas, ya que mientras el hombre hace actividades de campo como, limpiar, sembrar, cosechar; las mujeres se dedican al hogar, hacer de comer, lavar, ir por agua cuidar los niños. De hecho cuando en la comunidad una mujer tiene un bebé las parteras que se encargan de hacer el parto, cobran más cuando nace un niño que cuando nace una mujer, en el entendido de que como es hombre en el futuro va trabajar y va poder tener dinero mientras que la mujer es destinada para el hogar por la cual sus actividades no son remuneradas. La mujer debe estar al servicio del hombre y

con esa idea llegan los nahuas a la ciudad, por lo que no se permitía que la mujer desarrolle su potencial como el hecho de estudiar, consideraban que no es indispensable que la mujer estudie porque de todos modos se va a casar y la van a mantener.

[...]El Sr no me quiso ayudar porque dice que son niñas que no deben estudiar para que va estar gastando [...] ²⁷

Entonces cuando el hombre notaba que la mujer comienza hacer cosas alternas consideradas ajenas para las actividades según la idea del hombre le produce celos y terminan causando violencia en ellas y atemorizándolas psicológicamente. Otro factor que caracteriza a las familias nahuas es el bajo nivel socioeconómico en que viven, esto se debe precisamente a la falta de estudios en la ciudad y el hecho de no poder aspirar un mejor trabajo. (MOP: 2006-2009)²⁸.

²⁷ Entrevista a madre de familia hecha por el autor. 2011

²⁸ Memoria de observación participante por el autor en el periodo. 2006-2009

CAPÍTULO III

ETAPAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA DE MÉXICO.

3.1 Etapas de la educación indígena en México

En los últimos años del siglo XX, han resaltado cambios en las políticas educativas a nivel Latinoamérica, que trastocan el sistema educativo indígena. El pronunciamiento de la diversidad cultural se hace enfático después de algunas décadas de imperar el sistema educativo asimilacionista y homogeneizante, enmarcados por un modelo Europeo progresista y separada de la realidad de muchos países de América. En esta época el sistema asimilacionista de educación en los diferentes países, prevaleció por mucho tiempo, un tipo de educación que dejaba fuera de lugar, los conocimientos, idiomas y costumbres de los pueblos indígenas, quienes debían aprender el idioma oficial y a integrarse a una sola cultura nacional. Esa fue una característica de la educación indígena en México que durante 7 décadas impuso una política de castellanización de los educandos prohibiendo el uso de los idiomas nativos por considerarse atrasadas y sin valor relevante, no fue hasta los años setenta, en que los movimientos sociales se proclamaron por un tipo de educación diferente, en el que se reconocieran las diferencias étnicas, como principio básico de la pluralidad cultural. (SEP- CGEIB.2004). El sistema educativo indígena Mexicano ha transitado por tres etapas claramente diferenciadas. En la primera que se da después de la Independencia del país (1821), durante la conformación de la nación. En esta etapa se adopta el castellano como idioma oficial y se implementó un tipo de educación inspirado en el sistema occidental y en español, sin considerar las lenguas indígenas ni las necesidades educativas de los pueblos originarios. “Los indígenas no eran vistos como sujetos que necesitaran educación” (Nolasco, 1988:207, citado en García S, 2004). En este tiempo el proyecto educativo nacional, los indígenas como la educación

indígena no giraban dentro de las preocupaciones por el estado, pues se asimilaba que los pueblos originarios son ciudadanos con los mismos derechos que el resto de los mexicanos, lo que incluía el ser atendido por el sistema nacional de educación igual para todos. (García S., 2004). Después de la Revolución Mexicana,²⁹ se comienza a discutir el tema de la identidad nacional que fue un debate constante entre los políticos ya que se requería unificar a la nación sin embargo este hecho no fue sencillo pues son muchas lenguas originarias habladas en el país; durante este tiempo el papel del indígena se pone en cuestionamiento en la esfera pública, la identidad nacional mexicana comienza a replantearse en todos los sectores políticos a través de movimientos de distintas organizaciones indigenistas. La estrategia consistía en “mexicanizar” a los originarios, con la lengua nacional. En el año 1911, se aprueba la Ley de Instrucción Rudimentaria, que se establece para toda la república; “Art. 2º Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética”³⁰

En este tiempo, todos los discursos y las primeras políticas educativas a los pueblos originarios era orientaba a integrarlos, a la nación, y enseñarles a como diera lugar el español, y operaciones básicas de matemáticas. Nuevamente la estrategia consistía en “mexicanizar” a los originarios, con la lengua nacional. En 1920, hubo un intento de formar a jóvenes de distintos grupos originarios para instruirlos con las normativas educativas vigentes en ese entonces, con el fin de que regresen a sus comunidades e instruyan lo aprendido. Sin embargo, toda vez que los jóvenes habían logrado asimilar el sistema educativo y a pesar de todos los esfuerzos institucionales implementados

²⁹ La revolución Mexicana, duró del 1910-1921

³⁰ Decreto 30 de Mayo de 1911.

muchos de ellos se quedaron en la ciudad y no regresaron a sus comunidades para “impulsar el cambio cultural” como se había planteado.

Al año siguiente en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, y José Vasconcelos³¹ impulsó una educación obligatoria y en español. Se hace un planteamiento integral en los pueblos indígenas y la educación, en el medio rural se crean las llamadas Casas del Pueblo se pretende dar una escuela a la comunidad, además de alfabetizar tenía otra función la de ayudar a la comunidad a aumentar su producción, fomentar la cooperación y perfeccionar las industrias locales, se pone el acento en el desarrollo integral de la comunidad. En las comunidades donde el grado de aculturación era mayor los resultados fueron significativos pero no sucedió en comunidades monolingües en el que la lengua indígena era mayormente hablada (García, 2004). Y aunado a que el proyecto estaba diseñado en castellano y no en las lenguas de las comunidades indígenas. En los años 30, se comienza ver la preocupación de algunos indígenas a cerca de su educación, a partir de este entonces se ve necesario el impulso, de la alfabetización y la educación de los niños indígenas en su propia lengua. Aunque la intención seguía siendo la misma, al menos se tocaba la cuestión lingüística, usar la lengua materna para catellanizar al niño, a esta nueva modalidad educativa, le llamaron “castellanización indirecta”. Más tarde el gobierno de Lázaro Cárdenas invitó a México una organización evangélica estadounidense, al Instituto Lingüístico de Verano³² (ILV) quienes habían trabajado las lenguas originarias, por medio de la alfabetización en muchas partes del mundo, en algunas comunidades del país hoy día aun se encuentran ésta organización, pero ya no tiene la misma fuerza como en la década del Cardenismo. La actividad de esta organización consistió,

³¹ Las ideas de Vasconcelos descansan en que la nueva raza iberoamericana, que ha surgido del mestizaje, necesita conformar su propia filosofía, la cual no debe ser producto de la limitación, sino que debe comprender la totalidad de la cultura, y principalmente su manera de pensar. Defendió la idea de que la educación debe ser la principal empresa del estado.

³² una organización evangélica estadounidense, con experiencia en alfabetización en lenguas vernáculas no escritas en diversas partes del mundo.

en estudiar las lenguas indígenas de México, crear las formas de escritura de las lenguas vernáculas mediante los alfabetos y cartillas para alfabetizar y promover la educación en las lenguas de las comunidades indígenas;(García.S,2004) sin embargo tenía un trasfondo, que es conocer el idioma de las comunidades indígenas para a través de ella continuar evangelizando asentándose, en varias comunidades del país aisladas con un alto grado de monolingüismo.

Todas las experiencias anteriormente descritas en torno a la participación educativa de los pueblos indígenas tenían como misión acelerar la integración del “indio” a la sociedad nacional para alcanzar su “desarrollo”. Sin embargo pese a esta castellanización compulsiva no se lograron los objetivos, muchas de las comunidades hasta hoy han logrado sobrevivir con sus prácticas culturales. En 1940, se celebró un acontecimiento importante en el país, se convocó el primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán cuyo resultado fue la creación del Instituto Indigenista Interamericano, en el que los movimientos indigenistas fundamentaron la idea del enfoque integral haciendo partícipes a los pedagogos, lingüistas y antropólogos, para el fundamento teórico a la política de asimilación de los indígenas. Se fomentó el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política, (Stavenhagen, 1988, citado en García, 2004). En 1948, se crea el Instituto Nacional Indigenista, el tema educativo le corresponde a la SEP. Y los esfuerzos por castellanizar se llevan a cabo por medio de la creación de los Centros Coordinadores indigenistas que el INI estableció en diversas partes del país. La meta final consistía en la integración nacional. “Para el año cincuenta la discusión se centró en torno a los éxitos de la castellanización directa y de la alfabetización en lengua indígena como paso previo a la castellanización. Ambas posiciones no diferían mucho en su objetivo final que no era otro que la enseñanza de la lengua indígena para la

castellanización.” (García, 2004). En este tiempo se empieza notar considerablemente, las cuestiones relacionadas con el tema de la educación indígena, como es la presencia de promotores y de profesores bilingües, las escuelas albergues, los internados, la creación de cartillas; pero en nada cambiaba el enfoque del modelo educativo dirigida para toda la nación; es decir que aunque se veía una necesidad educativa diferente para los pueblos indígenas ninguna de las propuestas anteriores respondieron a sus necesidades.

La segunda etapa del proceso educativo en México, tiene que ver con el movimiento indígena de la década de 1970, a raíz de la movilización política masiva, el tema educativo indígena se discute desde otra visión a los problemas nacionales y el asunto de la multietnicidad de México entran en debate la toma de conciencia de los propios maestros bilingües. En esta etapa, La Secretaría de educación Pública incorpora en su programa educativo la educación bilingüe bicultural, que abarcó el periodo de 1980-a 1990 el cual propone un tipo de educación en el que se impartan las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional.

Las características del programa son el fomento de la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza de estas lenguas durante los primeros años de la educación primaria. Así se incrementó el número de instituciones y profesionales que se destinan a ello, un cuerpo de maestros bilingües originarios de las comunidades donde se implementaría el programa, a quienes se les asigna la misión de alfabetizar e impartir los primeros niveles de la educación primaria en lengua indígena antes de pasar en los niveles primarios superiores, a la educación en español. En este periodo se dio un fuerte impulso a la elaboración de textos escolares para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas; así también se elaboraron guías didácticas para los maestros, se inicia la preparación de cuadros técnicos y profesionales indígenas destinados a

trabajar en sus comunidades de origen. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como nacionales, y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma, y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización de las comunidades indígenas.

La tercera etapa de la educación indígena en México tiene que ver con los movimientos actuales, que dieron origen a una serie de transformaciones sociales y políticos, contribuyendo a sí a las reformas constitucionales, como en 1992, año en que se reconoce el carácter de multicultural de la nación Mexicana. En 1994, el levantamiento zapatista reclama una nueva relación entre el estado con los pueblos indígenas y una sociedad nacional más incluyente. La política educativa estableció que la educación indígena, debía ser en la diversidad y para la diversidad no solo para los pueblos indígenas sino para todos mexicanos. (SEP.CGEIB, 2004). De esta manera esta nueva propuesta educativa, es la que sigue vigente, iniciada en la última década del siglo XX, pasando de una política meramente indigenista a la educación bilingüe intercultural, la cual “parte del reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas”, así como de la sociedad nacional en su conjunto.” (SEP- CGEIB.2004, pag. 13). Bajo este manifiesto surgen programas que apoyan a la consolidación de, herramientas pedagógicas en todos los niveles educativos, se hace énfasis en un tipo de educación intercultural para todos los mexicanos, un reconocimiento de las diferencias culturales y que ninguna debía estar por encima de las culturas concebida como una interrelación recíproca. Para algunos autores “La educación intercultural “es, ante todo, una educación en valores, unos valores determinados que facilitan a los individuos la comprensión y la relación con elementos de otros marcos axiológicos distintos al propio”(Essomba,2001,pag. 249). La educación intercultural enmarcado dentro de los Lineamientos Generales para la Educación

Intercultural Bilingüe, 1999 se definió como: “Aquella que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos”. (LGEIB, 1999).

Aunque los objetivos del programa de educación intercultural Bilingüe, por la cual ha sido inspirado el programa de intervención educativa implementada en el estado de Nuevo León, están muy claros algunos puntos no se están cumpliendo conforme a esta propuesta, en la escuela Primaria Fidencio Cantú González, aun existe la concepción de que el programa está dirigido hacia niños indígenas y no para todo el alumnado. En este sentido, el castellano se sigue privilegiando e imponiendo frente a la cultura del niño indígena. Por otro lado no se aprecia claramente la promoción práctica de la diversidad cultural de los niños indígenas en los espacios y actividades escolares. Aunque se ha notado que si existe respeto del personal docente y directivos hacia las diferencias culturales de los niños y hacia comunidad indígena.

3.2 Fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México

3.2.1 Marco jurídico

El proyecto nacional de educación intercultural bilingüe se enmarca dentro de varios instrumentos jurídicos, de los cuales se enuncian los más importantes que legitiman su creación.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce, en su artículo 2º, la composición pluricultural de la nación mexicana, en el año de 1992, “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. En el cual se garantiza el derecho de dichos

pueblos de preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, y enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades indígenas.

En materia educativa, en éste mismo artículo, fracción II, b, la Constitución Mexicana señala que para resolver las carencias, deficiencias y rezago educativo en la población indígena, los gobiernos están obligados;

- a. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

Esta disposición en la ciudad de Monterrey solo se ha cumplido en el reconocimiento de una educación diferenciada para los pueblos indígenas, pero no se ha asignado un presupuesto financieros que garantice el funcionamiento del programa pese a los esfuerzos realizados, debido a que no son escuelas que cuenten con la mayoría de niños indígenas³³ limitando muchas de las acciones planteadas por el DEI. Hace falta una legislación que reconozca la comunidad indígena migrante en la ciudad y sus necesidades educativas. Aunado a esto el estado de Nuevo León no tiene una legislación que de reconocimiento a los derechos de los pueblos indígenas hasta ahora.

- b. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.

³³ Entrevista con jefe del departamento de educación indígena realizada por el autor.2001.

La creación del programa de intervención educativa nace por una necesidad particular de comprensión del español de niños indígenas que asistían en escuelas “regulares” en la ciudad; es decir la atención inicialmente se debió cubrir esta necesidad, que los niños logaran asimilar, la comprensión de las clases dictadas en el español, pero a la vez haciendo énfasis en el respecto de sus elementos identitarios; es decir enseñar en español pero a la vez reconocerles su identidad cultural. Así nació el programa diseñado entre un grupo de profesores con la ayuda de la Dirección General de Educación indígena. En este tiempo no se considero una consulta a los pueblos indígenas que habitan en esta ciudad en la elaboración del programa.

- c. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Dentro de la propuesta del programa de intervención es uno de los puntos en los cuales se ha avanzado en las escuelas en las que tiene cobertura el programa es en el respeto de la diversidad cultural, aquí tanto maestros frente a grupo como maestros bilingües, están consientes del trabajo con grupos multiculturales, en el que durante el trabajo de observación se aprecia un ambiente de respeto y tolerancia entre la comunidad escolar. Incluso uno de los enfoques de la nueva reforma educativa plantea la diversidad cultural y la intercultural que, a partir del funcionamiento de esta reforma estará presente en la educación básica, pues es un mandato no solo desde la educación indígena sino del sistema educativo nacional.

Respecto al tema de la discriminación, por origen étnico o cualquier o cualquier otra condición está establecida en el artículo 1º de nuestra Carta Magna que establece; La prohibición de toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las

opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (CPEUM.2011). El reconocimiento de la coadyuvancia de la educación para su logro, se encuentra inscrita en la fracción II del artículo 3º, apartado C, en el que establece que se “Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (CPEUM.2011).

En el tema de la discriminación en el aula donde tiene presencia el programa de intervención educativa ha mejorado, puede observarse mayor respeto y tolerancia entre la comunidad escolar, los niños indígenas pueden convivir con sus pares no indígenas, aunque aún existen algunos casos de niños mestizos que se dirigen a los niños indígenas con adjetivos despectivos. Como es el caso de Lupe, niña de nueve años quien manifiesta que aun es objeto de burla por algunos de sus compañeros.³⁴.

Instrumentos Jurídicos Internacionales

Uno de los instrumentos internacionales muy importantes que protege los derechos de los pueblos indígenas y tribales en países independientes es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Los países quienes firman el convenio se comprometen a hacer adecuaciones en sus legislaciones para hacer respetar estos derechos en sus respectivos países. México ratificó este Convenio en 1990 y con ello

³⁴ Entrevista niña náhua, de la escuela Fidencio Cantú González. Realizada por el autor, 2011.

adquirió un compromiso para hacer cumplir las obligaciones en el marco de las recomendaciones de este valioso instrumento.

El artículo 27 de este convenio, establece que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares; asimismo tendrán que abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Este mismo planteamiento lo recoge el artículo 2º, Fracción II, b, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que mantiene el compromiso de dirigir programas educativos acorde a las necesidades de y con los pueblos indígenas del país. Los artículos 21 y 22 enfatizan el compromiso de garantizar la educación en todos los niveles de enseñanza para estos pueblos, de forma tal que gocen de condiciones de igualdad respecto del resto de la población.

Bajo este fundamento en México se han creado, múltiples Universidades indígenas interculturales; sin embargo muchas de ellas solo llevan el nombre de interculturalidad e indígena pues su visión, estructuras y mapas curriculares son como cualquiera de las universidades existentes en el país, en el que se pierde la recuperación de saberes y enseñanzas de los pueblos indígenas.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

En Marzo del 2003 se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Cuya creación obedece a la protección uso y revitalización de las lenguas indígenas de México. En este documento se establece el reconocimiento de las

lenguas indígenas “como lenguas nacionales y, por tanto, poseen la misma validez que el español en el territorio, localización y contexto en que se hablan”. La cual la legitiman y puede usarse en cualquier espacio público, y para cualquier trámite ante las dependencias estatales. (CGDEI, 2004).

Sin embargo, a pesar de que el idioma materno tiene esa facultad para usarse en las necesidades cotidianas de los hablantes de estas, en la práctica, no se da, es el caso de la ciudad de Monterrey, cuando existen casos en el que algunos indígenas son encarcelados, no hacen uso de ese derecho, por no existir interpretes y traductores en la ciudad o bien porque es más práctico para los jueces usar el español en los actos interrogatorios de los implicados.

El artículo 11 de esta ley establece para la población indígena la garantía de acceder a la educación obligatoria, en la modalidad intercultural y bilingüe, así como el fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles medio y superior. En el mismo artículo se asienta el compromiso de asegurar el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua.

En apartados anteriores, mencionamos que en las escuelas beneficiadas por el programa de intervención educativa, implementada en el estado de Nuevo León, se ha dado una gran importancia al respeto a la diferencia cultural. Pues hasta antes de implementarse en programa se encontraba una visión asimilacionista en la atención de las necesidades educativas de los niños. Al reconocer las disposiciones en materia de una educación intercultural con pleno apego al respeto de las diferencias culturales, se han notado cambios importantes, en la interacción de los niños, maestros y directivos.

El artículo 13 de ésta misma ley señala el compromiso del Estado a: IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional. En este sentido en el programa educativo nacional ha incluido en la educación básica el enfoque de la diversidad e interculturalidad, en algunos módulos de la educación básica están destinados a trabajar temáticas relacionadas con la diversidad cultural Mexicana.

La Ley General de Educación

La ley general de educación rige los ordenamientos establecidos en el artículo 3º constitucional. En ella se garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país, y se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena.

Para toda la población, la Ley General de Educación declara en el artículo 7º fracción IV, los fines de la educación mexicana;

- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.
- El acceso a la educación obligatoria tanto en lengua materna como en español para los grupos indígenas, y en el artículo 38 se establece que: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como la población rural dispersa y grupos migratorios”.

En relación a esta ley el caso de la ciudad de Monterrey Nuevo León para atender las características lingüísticas de los niños no fue posible una adecuación al plan curricular

del sistema educativo de ese entonces (1998). El programa de intervención educativa surge como un proyecto alternativo que atendería las necesidades de los niños indígenas que asisten en escuelas de la ciudad y que hasta ahora sigue vigente, y su funcionamiento es como su nombre solo interviene en espacios concedidos por las escuelas en las que hay presencia de niños indígenas.

3.2.2 Marco filosófico del programa de educación intercultural Bilingüe.

La educación intercultural en México, es un tipo de educación que se postula en la diversidad y para la diversidad, para todos los mexicanos y no solo para los grupos diferenciados, en los diferentes niveles del sistema educativo nacional, el enfoque intercultural para todos y la modalidad intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país. En el que se combata la exclusión estructural y sistemática, así como la injusticia social. (CGEI, 2004)

El programa de intervención educativa implementada en la ciudad de Monterrey, cumple ese papel de socializar el programa con todos los niños de la escuela, el programa no se da por separado salvo cuando existe una necesidad particular en la atención de los niños indígenas. O algún tipo de trabajo colectivo.

“La educación intercultural coadyuvará al logro de un país unido en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente, pues favorece los sistemas plurales de pensamiento al comprender que enriquecen nuestras posibilidades, y a partir de los cuales pueden construirse distintos procesos y prácticas pedagógicas que busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto promueven, profundamente, el derecho a ser diferentes”. (SEP- CGEIB.2004)

La realidad de la educación intercultural, en el país, está lejos de lograr los objetivos con los cuales se han creado, primero por no existir una educación equilibrada en igualdad de condiciones entre los niños, se sigue privilegiando una cultura sobre otra. La diversidad cultural se promueve con la participación del maestro bilingüe en el aula, cuando cuenta los saberes, relatos, historias de vida, experiencias comunitarias y algunas veces mediante actividades culturales, como coros, bailables. Esto nos lleva a la reflexión de que no existe una profundidad en el programa de intervención educativa que promueva una educación mas integral según las particularidades de los niños en escuelas multiculturales.

3.3 Marco pedagógico

“La EIB se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural”. (CGDEI, 2004), en este sentido la educación intercultural se plantea en una lógica de dos vertientes en las cuales están vinculadas. Lo primero es lograr que los niños adquieran una formación con los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del SEN. Que respondan a las necesidades y características culturales de cada grupo. Se trata de una educación de calidad con pertinencia y equidad.

Este planteamiento lo encontramos, en el programa de intervención educativa en sentido de que en los recientes exámenes de enlace, que se realiza a nivel nacional, la secretaría de educación del estado de Nuevo León, recomienda que priorice la atención en el logro de mejores resultados en los niños indígenas; es decir se quiere un tipo de educación competitivo en los niños indígenas. El segundo planteamiento tiene una

implicación de relación con los otros, involucrando a los actores de la educación, de ahí se parte el reconocimiento de la identidad cultural propia y aceptar la existencia de otra cultura diferente, y que de acuerdo a lo estipulado en el marco constitucional, tienen el mismo valoramiento. En este sentido, el programa de intervención educativa hace énfasis en el reconocimiento de la identidad del niño indígena, de la diversidad cultural del país, pero existen elementos más fuertes de la otra cultura que se impone en muchos aspectos el contenido de los libros de textos del sistema educativos solo hay un módulo en el que se promuevan actividades y ejercicios respecto a las culturas indígenas del país.

CAPÍTULO IV

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA NIÑAS Y NIÑOS INDÍGENAS QUE ASISTEN A ESCUELAS GENERALES: SIENDO INDÍGENA EN LAS ESCUELAS DE NUEVO LEÓN.

En la historia educativa de Nuevo León, resalta el fuerte impulso que dieron los gobiernos locales entorno a este tema, desde 1921 cuando el analfabetismo en el país llegaba hasta el 70 % en la población adulta, y la insuficiencia de escuelas y maestros limitaba el acceso a la educación, el gobierno local, solicitó la petición al gobierno federal, para descentralizar el sistema educativo en el estado el cual fue concedido, para tomar las riendas de las necesidades educativas en el estado. Posteriormente por causas políticas fue reincorporado al sistema nacional.

Nuevo León siempre se perfiló a sí mismo como un estado con visión vanguardista al desarrollo, económico, social, y educativo, sin embargo hasta 1990, en ninguna de las acciones a la atención educativa se había tomado en cuenta a grupos diferentes, propugnando siempre por una educación hegemónica, que aunque invisibilizados, “son víctimas de un enfrentamiento, social, cultural y económico, en este sentido desde los orígenes de la educación en Nuevo León ha manifestado su rechazo o negación a grupos diferenciados, que aunque reconoce la diversidad cultural, reacciona de manera violenta para aceptar variaciones en sus normas establecidas.” (VIDALES, ALEMÁN, REYNA: 2007). No fue hasta el reconocimiento del país como nación multicultultural en 1992, en que se empiezan a tener otras miradas a los diferentes grupos existentes en el estado y también por el fenómeno migratorio en la ciudad que ha propiciado el surgimiento de nuevas realidades multiculturales.

En México, un alto porcentaje de indígenas vive en zonas urbanas, y esta realidad crece a pasos agigantados, es el caso del estado de Nuevo León que en el último censo de población y vivienda del 2010, la población indígena es de un total de 40,528, hablantes de los cuales, 20,490, son mujeres y 20,038 hombres, una de las entidades del país que mayor crecimiento de migrantes indígenas registra (INEGI: 2010). La confluencia multicultural del estado se manifiesta en el ámbito educativo cuando una misma escuela atiende a niños y niñas procedentes de grupos culturales diversos que es cuando docentes de Nuevo León perciben a niños indígenas en las escuelas, pero que se declaran incompetentes para su atención, sin embargo la atención a la educación indígena en Nuevo León se vuelve sustancial a partir de la petición de una escuela primaria ubicada en la ciudad de Monterrey, quien, al reunir la mayoría de niños otomíes³⁵ en 1997, solicita el apoyo de educación especial a la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, porque los niños tenían “problemas de aprendizaje”, por lo que la SENL, montó un equipo de educación especial, para hacer frente esta problemática, bajo la consigna de que debían dejar de hablar su lengua materna, considerando que es una discapacidad social. Con este fundamento la SENL, montó un equipo y envió la propuesta a la Dirección General de Educación Indígena en el año 1998, a la ciudad de México, que enseguida fue rechazada porque se contraponía con los principios de la DGEI ya que proponían la castellanización de los niños. Esta primera propuesta de intervención “fue asimilacionista y racista”, así lo hacían saber al jefe de departamento de educación indígena, [...] “había que desaparecer la lengua porque si no, no iban a progresar, [...] que es lo que les tenía “jodidos” era que hablaran la lengua y que tuvieran ese aspecto de indio[...]” (DURIN: 2005, Pág. 8). Al notar que la primera propuesta no había prosperado, la Secretaría de Educación de Nuevo León formó un segundo equipo docente, con experiencias de trabajo en preescolar,

³⁵ Los otomíes son un pueblo indígena del centro de México. Las lenguas otomíes forman parte de la familia lingüística otomangueana, una de las más antiguas y diversas del área mesoamericana.

primarias, secundaria, rurales y en educación especial, equipo de trabajo que fue aceptado para dar seguimiento a este proceso educativo, el cual fue capacitado en el verano de ese mismo año, por miembros de la DGEI. Así al iniciar el ciclo escolar 1998-1999, se hicieron trabajos de archivos y visitas a escuelas para detectar alumnos indígenas en la Zona Metropolitana de Monterrey registrando a 439 niños en 18 escuelas. En Diciembre de 1998, se creó una entidad dependiente de la Secretaría de Educación del estado, que pudiera tomar la coordinación de educación indigenista y en el año siguiente se autoriza la creación del departamento de educación indígena. Desde entonces, el DEI, era una de las primeras instituciones estatales que tenían algún tipo de acercamiento con las comunidades indígenas. En 1999, se hicieron las primeras labores educativas en 5 escuelas piloto, donde estudiaban alumnos Otomíes y Mixtecos. Durante este primer ciclo se empezó a dar el curso taller” Educar para la diversidad” programa diseñado por la DGEI, para los docentes responsables de los grupos, directores y supervisores cuyo objetivo fue el fomento de un cambio de actitud de los docentes, se estudiaron contenidos de interculturalidad y se reflexionó sobre la discriminación que sufren los niños indígenas en las escuelas. Al comenzar el trabajo con población indígena pronto se hizo evidente la necesidad de contar con personal que hablara el idioma de los niños, por lo que en el 2002 se lanza la primera convocatoria para la contratación de maestros bilingües. No fue hasta el periodo 2004, cuando inician las actividades en escuelas primarias con profesores hablantes del idioma de los niños. En ese entonces no se tenía claro a cerca de cómo llevar las primeras clases ya con la intervención de los maestros bilingües, lo que se buscaba es el respeto a la diversidad, valiéndose de las lenguas habladas de los niños indígenas con el apoyo de los maestros. (DURIN: 2007. Pág. 81)

A siete años de haber iniciado este proyecto el DEI reportó en febrero de 2005 atender a 917 niños en 63 escuelas primarias cifra que se ha mantenido en los subsecuentes

años, durante el ciclo escolar 2010-2011, el departamento atiende a 1044 niños, siendo los municipios de Monterrey, Escobedo y Benito Juárez, los que mayor concentración de niños indígenas presentan. Entre los grupos de mayor presencia en este ciclo escolar se encuentran, nahuas con 509 niños, Otomíes 235, Mixtecos, 55, mazahuas 43, Huastecos 41, Zapotecos 23, otros, 30 niños. (Estadísticas DEI 2010-2011). Una de las escuelas que reporta mayor número de niños indígenas atendidas por el departamento es la escuela Fidencio Cantú González está ubicada en la colonia Arboledas de los Naranjos, del Municipio de Juárez, y es beneficiada con el programa de intervención indígena intercultural a partir de su creación desde 2004, actualmente atiende un total de 52 niños inscritos en el ciclo escolar (DEI: 2011).

4.1 Descripción y etapas del programa

El programa de intervención educativa, ha pasado durante este tiempo por varios procesos, su creación no resultó nada sencillo después de dos intentos la propuesta finalmente fue favorecida, hasta ahora se llama “Intervención Educativa con Niñas y Niños Indígenas que Asisten a Escuelas Primarias Generales”. El programa consiste en una nueva modalidad educativa de atención intercultural implementada en el estado de Nuevo³⁶ León, [...] “que propone atender las necesidades educativas de las niñas y niños indígenas y no indígenas que asisten a escuelas de Educación Básica, y además que promueva en los docentes el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que consoliden la competencia necesaria para el logro de una Educación Intercultural en el aula” (DEI, 2011). Para ello se dejaba bien en claro que la intervención se daría en un ambiente de interrelación con otros, que permita el enriquecimiento mutuo y el

³⁶ El estado de Nuevo León es considerada pionera en la implementación de éste programa y sirve como referente para otros estados de la república que presentan problemáticas similares.

reforzamiento de la propia identidad, constituyendo elementos prioritarios para la consolidación de las actitudes de respeto y aceptación de la diversidad, establecidas en el enfoque educativo intercultural, y que, indiscutiblemente, son necesarias para fomentar en todos y con todos, la construcción de una sociedad democrática más justa y más equitativa. Fue así que el programa se planteó el siguiente objetivo “Atender con equidad y pertinencia las necesidades educativas de las niñas y niños indígenas a través del desarrollo de acciones encaminadas a lograr una educación intercultural bilingüe”. Los referentes jurídicos de los cuales se fundamentó el programa fueron la constitución Mexicana que en su artículo 2º, reconoce la composición multicultural de la nación Mexicana, el artículo 3º de la Ley general de educación en el que puntualiza que el Estado está obligado a prestar sus servicios para que toda la población pueda tener acceso a la educación básica.³⁷ (CPEUM: 2011) y además del artículo 7, en su fracción IV de la misma Ley, que señala que se “ deben promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”[...] (LGE: 2010). Con estos principios, el programa se pronunció por un tipo de educación en el que se enfatizara la atención de la diversidad, desde un enfoque intercultural. [...]“ El planteamiento debe construirse no solo desde la situación indígena sino que debe involucrar a toda la sociedad para poder fomentar un autentico conocimiento y comprensión recíprocos [...] (DURÍN: 2006).

Una vez que el sustento se había aceptado, se realizó un piloteo en las escuelas con el fin de detectar la presencia de niños indígenas y adherirlos al programa, en estos recorridos que hizo el nuevo equipo responsable para detectar la presencia de niños indígenas en las escuelas; encontraron muchas necesidades de los niños entre los que

³⁷Comprenden el nivel preescolar, de 3 a 6 años, el primario, 6 a 12 años y el nivel secundaria 12 a 14 años

se enuncian; monolingüe en lengua indígena, con manejo de lengua indígena y conocimiento elemental del español, monolingües en español, con prácticas tradicionales en la familia y la comunidad, con pérdida paulatina o ausencia de las prácticas tradicionales, con rezago escolar, con problemas de interacción social, con conflicto de la identidad étnica, con niveles de pobreza superiores al resto de la población, cooperan al ingreso familiar.

Otro aspecto a señalar es que en este recorrido, algunos directivos de las escuelas, tuvieron reacciones de rechazo encerrándose en ocultar la presencia de niños indígenas, usando expresiones como, aquí hay puros niños normales, aquí todos son mexicanos, aunque en su mayoría los directivos fueron colaborativos (DURIN, 2006).

Con el arranque del programa, se vio la necesidad capacitar a los maestros, directivos, supervisores en cursos y talleres de sensibilización para que concientizaran a cerca de las necesidades de los niños indígenas, un primer taller se le denominó “Educar para la diversidad”, impartido, por la DGEI. El cual fue sustancial para disminuir el rechazo y discriminación en los niños indígenas se hacía ver que el problema del niño indígena se debía a las dificultades para entender en su segunda lengua y no la falta de comprensión o aprensión de conocimientos como solían pensar algunos maestros, en este sentido se les oriento acerca de cómo tratar los niños en los espacios educativos.

En el año 1999, se da comienzo con el programa con 5 escuelas piloto, toda vez que maestros frente a grupo habían sido capacitados comenzaron hacer esta labor de concientización platicando con todos los niños, en relación a la lingüística se apoyaron por los mismos niños indígenas que tenían dominio de los dos idiomas generalmente de quinto y sexto año de primaria, ya que los docentes mestizos no conocían la cultura de los niños indígenas tampoco hablaban el idioma del niño pero que estaban en constante capacitación en los programas de la DGEI. De ese modo se sometieron a

varios cursos de capacitación, para la sensibilización con la comunidad indígena pero sobre todo como debía ser el trato con los niños que asisten en las escuelas de la ciudad metropolitana. El apoyo de los niños mayores fue sustancial ya que en ese entonces los niños más pequeños eran monolingües en su lengua materna y recurrían a los mayores para hacerse entender en las clases, así también para hacer notar a los maestros de estos grupos, que los niños si hablan si entienden pero en su lengua materna. Los niños más grandes les leían cuentos o textos escritos en la lengua materna del niño guiados por el maestro. Para conocer la variante del idioma del niño el equipo técnico se apoyo de los niños y de los padres de familia, quienes se mostraban los textos y se preguntaban que si entendían lo que ahí estaba escrito.(Entrevista con Socorro,2011).

En este tiempo, tiempo llegaron unas convocatorias de la ciudad de México en las que se invitaban a participar los niños indígenas en el concurso de narraciones, (cuentos, relatos, leyendas en su lengua materna) los encargados del programa consideraron que solo los niños grandes debían participar ya que son quienes más pueden escribir en su lengua, apoyándose también en los padres de ellos. En esta primera participación de los niños de Nuevo León en el año 2000, dos niños resultaron ganadores, una niña Zapoteca del estado de Oaxaca y un niño nahua de San Luis Potosí y en los años siguientes 8 niños habían ganado este premio nacional, el cual consistía en la dotación de paquetes escolares y el equipamiento de sus escuelas. Este hecho despertó curiosidad en los medios de comunicación y en muchos periódicos locales fueron resaltados. Lo que ayudo a ser visibles entre la sociedad Neoleonesa; al interior de los espacios educativos hubo reacciones encontradas como aquellos niños que decían a los ganadores que eran “presumidos” y quienes manifestaron en querer aprender su idioma para poder participar en el concurso.(Durin,2006).

Para los dirigentes del programa, este hecho también tuvo miradas positivas se abrieron más espacios, las autoridades estatales se mostraron más sensible en el trabajo que realizaba el DEI. “fue como la llave mágica las narraciones porque también estamos viendo que podemos hacer como para que los alumnos hablen su lengua que no les dé temor que no les de pena hablar su lengua. Esto fue muy importante tanto para nosotros como las escuelas que ganaron y los niños mostraron más valoramiento de su lengua y su identidad.”³⁸. Así lo manifestaron los dirigentes del programa y que este hecho coadyuvo en gran medida en la recuperación de la autoestima de los niños sobre todo aquellos ganadores. El programa siguió su marcha y a medida que se iban agregado nuevas escuelas se vio la necesidad de crear otras entidades en la estructura del DEI, fue así que se integraron doce maestros en el ciclo escolar 2002-2003, los llamados coordinadores sectoriales quienes tenían una relación directa entre las escuelas y el DEI, cuyas funciones era identificar a los niños indígenas en las escuelas, capacitaban a maestros y directivos e intervenían en las aulas con los niños el personal se conformo *con maestros de Nuevo León que hablaban el español, no hablaban el idioma del niño, sin embargo ellos hacían actividades más directas con los niños, hablaban con los niños aunque no se comunicaban en su lengua con ellos pero si trabajan los materiales que se diseñaba en el departamento de educación indígena*³⁹

Estos maestros dejaron de trabajar para el programa con el cambio de administración que se dio a fines del año 2003 y por otras causas como el término de su periodo laboral como docentes.

El programa de intervención educativa está a cargo del Departamento de Educación indígena lideraba por un jefe de departamento quien es la autoridad máxima, este tiene vinculo directo con la Secretaría de Educación del estado. Cuenta además con una

³⁸ Entrevista realizada a Socorro iniciadora del programa, por el autor 2011.

³⁹ . Ibidem.

coordinadora quien es la encargada de hacer la distribución de los tiempos y asignaciones de los maestros bilingües. El programa funciona en escuelas primarias de la ciudad con mayor presencia de niños indígenas, opera con 11 maestros bilingües hablantes de lenguas indígenas que el Departamento de Educación Indígena distribuye en 56 escuelas, de tal modo que cada maestro tiene una frecuencia de visita una vez por semana trabajando una hora por grupo. La mayoría de las escuelas atendidas por el departamento se encuentran en la ciudad, sin embargo hay algunas que se encuentran en Municipios periféricos a quienes también se les da atención, en el ciclo escolar 2010-2011 estaba inscritos un total de 1044 niños indígenas en las 56 escuelas de la ciudad.

4.2 La llegada de los maestros bilingües

Al inicio del programa no se contaba con maestros bilingües, el programa comenzó con un grupo de maestros a cargo, quienes habían capacitado a los maestros frente a grupo de las escuelas en las cuales había presencia de niños indígenas. Con la integración de mas escuelas al programa, y como se hizo evidente la necesidad de contratar maestros bilingües quienes atendieran con pertinencia las necesidades educativas de los niños indígenas, que conozcan la cultura de los niños pero sobre todo hablara la variante del idioma del niño así en el año 2002 se lanzó una convocatoria para su contratación en la cual no prosperó debido a que uno de los principales requisitos es que tuvieran la licenciatura en educación primaria y en este momento aun nadie de los aspirantes tenía la carrera completa, así que se lanzo otra nueva con convocatoria con mínimos requisitos académicos estableciendo el nivel preparatoria como límite educativo, además de que conocieran la lengua e idioma del niño. Así hubo más aspirantes quienes después de una entrevista fueron aceptados, con el compromiso de terminar la escuela normal en la ciudad, hasta en tanto no la terminaran estarían trabajando por contratos. La figura del maestro bilingüe era poca

conocida en la ciudad, ya que son maestros destinados para las áreas rurales, en donde aun hay un alto grado de monolingüismo, por lo que se exige que haya un maestro bilingüe quien imparta las clases en la lengua materna del niño. Sin embargo esta función del maestro bilingüe; en la ciudad sería distinta ya que trabajarían en escuelas multilingües justificando su contratación por la alta concentración de niños indígenas en las escuelas de la Zona Metropolitana de Monterrey. Así el maestro bilingüe estaba destinado para apoyar al maestro frente a grupo en donde había presencia de niños indígenas, quienes comenzaron a trabajar en las escuelas, reclutando niños indígenas y elaborando sus propios materiales para sus clases. Con este nuevo equipo se comenzó a trabajar en el año 2004, en ese entonces no se tenía bien claro como serian las clases, ya que no se trataba de enseñar la lengua indígena sino buscar su valoramiento y aumentar el autoestima del niño, por medio de actividades en el que tanto niños indígenas como indígenas participaran, en la misma medida. Como se ha mencionado, el maestro indígena no está a cargo de un grupo su función es de apoyo y al momento de hacer la intervención lo hace con todos los niños indígenas y no indígenas resaltando la práctica intercultural, otra de las situaciones es que trabaja de manera rotativa; es decir que su presencia no es en una sola escuela sino en cada ciclo escolar se va cambiando, y que depende también de la distancia que hay de las escuelas con el lugar donde ellos radican en la ciudad así como del idioma indígena que hablen los niños para la asignación de escuelas.

Los maestros acuden en frecuencias de una vez por semana en cada escuela que le corresponde atender, en su intervención con los niños, los maestros bilingües realizan actividades lúdicas, creando un ambiente de confianza entre los niños y recalando la importancia de la diversidad cultural, valoración de la identidad y lengua de los niños indígenas; pues son quienes tienen conflictos con sus compañeros al no aceptarlos y ser discriminados.

4.3 La nueva reforma educativa en educación básica y pertinencia curricular

En la escuela Fidencio Cantú, pese a que existe en Programa de Intervención Educativa para niños y niñas indígenas que estudian en escuelas primarias generales, también tiene lugar el programa general de educación para toda la población mexicana, en este sentido reseñamos sus principales características porque hacen parte de la dinámica educativa de la Escuela Fidencio Cantú.

En México el alumnado en educación básica es de 25 millones 525 mil en educación de los cuales 14 millones 654,000 son de nivel primaria, en el ciclo escolar, 2007-2008 el 3.4 % de la población escolar no estudio. A partir del 2005, se aplicaron cuatro tipos de pruebas para medir la calidad educativa en educación básica; programa para la evaluación internacional de los estudiantes (PISA), estudio internacional de tendencias en matemáticas y Ciencias (TIMSS), exámenes para la calidad y el logro educativos (EXCALE), evaluación nacional de logro académico en centros escolares (ENLACE), los resultados obtenidos no fueron del todo satisfactorios, ya que el promedio de la OCDE, en la población mayor de 15 años es de 12 años, mientras que en México fue de 8.1, (Santillana, 2009), ante esta situación la Secretaría de Educación Pública en México, propone una transformación educativa a través de renovar el plan curricular y pedagógica del Sistema Educativo Nacional, para “elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2009). Así la primera reforma se dio en el año 2004 con el nuevo currículo de Educación Preescolar, en el 2006 el nivel Secundaria y apenas en 2009, tocó el turno al currículo de Primaria⁴⁰. El programa busca una continuidad entre los niveles que conforman la

⁴⁰ El nivel preescolar contempla las edades, 3 a 6 años, el nivel primaria 6 a 12 años y el nivel secundaria 12 a 15 años.

educación básica, a través del desarrollo de competencias en el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma. Una competencia que implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. (Santillana, 2009). El contenido se articula con los tres niveles básicos mediante tres elementos sustanciales; desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados, en este primero; se busca que los niños apliquen lo aprendido en situaciones concretas y consideren los efectos y repercusiones sociales, ambientales y cuidados personales.

El segundo elemento es la transversalidad; que propone la incorporación de temas en más de una asignatura: Educación ambiental; sexual; financiera; vial; cívica y ética; para la paz; del consumidor y para la igualdad de oportunidades entre personas de distinto sexo. Si estos temas se analizan desde una visión profunda desde lo indígena, encontraremos que la relación de los pueblos con el medio ambiente es de armonía, los elementos, agua, aire, viento, fuego y su naturaleza son seres animados, desde la visión imperante se limita a un plano material, lo sexual, se ve desde una categoría complementaria que genera vida, en lo otro se limita a distinguir hombre, mujer. El cuidado del campo, de los árboles y relacionalidad dan vida, no se tiene una visión de enriquecimiento como en el mundo occidental, en la visión indígena, hay libre tránsito no se delimitan pueblos ni territorios, en el mundo indígena no hay valores, sino saberes, consejos que permiten la armonía con las personas. Los pueblos indígenas originarios han tenido desde siempre una visión más profunda a cerca de estos elementos que se convierte en sabiduría.(el autor)

El tercer elemento es la *diversidad e interculturalidad*; esto significa que todos los niños del país sean o no indígenas, llevan en sus currículos temáticas relacionadas con el valoramiento de la diversidad cultural, que en programas anteriores no se habían considerado sustancialmente. [...] El tratamiento de esta temática no se limita a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular, por el contrario, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. [...] (SEP, 2009.) Esta propuesta acepta que los niños tienen grados de aprendizaje y estilos distintos y que en algunos casos requieren de atención especial, como puede ser alguna discapacidad, [...] “se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida. [...]. La atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción se traduce en las asignaturas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos, se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a nuestro país y a otras regiones del mundo. Así el programa contempla cuatro campos formativos; lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, Exploración y comprensión del medio natural y social, desarrollo personal y para la convivencia. (Ver gráfica 1) .

Esta nueva reforma curricular comenzó a llevarse cabo en el año 2009, en las escuelas primarias del país, por lo que muchas escuelas aun, se resisten a trabajarla o están adaptándose a ella, en el caso de la escuela primaria Fidencio Cantú González, comenzó a aplicarla en el año 2010; por lo que aun no se tiene los resultados en el

Gráfica 1

Características del Plan y programas de Primaria



Fuente: Reforma integral de la educación básica primaria, nivel primaria. 2009

funcionamiento del mismo, durante el ciclo, 2009-2010 funcionó como una prueba y más tarde comenzó formalmente generalizándose en todas las escuelas del país. Este nuevo enfoque busca un nivel de competencia y exigencia mayor que se vea reflejada en la práctica; es decir el niño ya no tiene que ser pasivo en el aula se busca que participe, que conviva que opine y que sea propositivo y que lo aterrice en la vida cotidiana y en el futuro lo aprendido. Desde este punto de vista recoge campos formativos básicos que se entrelazan temáticamente, integrando el tema de la

diversidad e interculturalidad, que será un plan generalizado en el sistema educativo nacional; todos los niños del país lo llevarán en sus asignaturas, es un programa que promueve la convivencia entre grupos diferentes y estudia diversidad de los pueblos originarios de México. Pero queda limitado ya que no profundiza, elementos culturales desde los pueblos originarios tales como; sabidurías y conocimientos ancestrales en este sentido se habla de la diversidad e intercultural solo desde un plano político, que no necesariamente parte de los planteamientos de los pueblos.

En términos de transversalidad, muestra un lado favorable ya que al entrelazarse desde los tres niveles, se da un seguimiento reforzando las áreas en las cuales el niño quedo débil así cada tema visto en una asignatura podrá aplicarse en otra retomando elementos de la anterior. De esta manera cuando en una asignatura los niños indígenas tienen alguna dificultad de aprendizaje se pide al maestro bilingüe trabaje el mismo tema, en la lengua indígena y en castellano.

CAPÍTULO V

EL ENTORNO COMUNITARIO Y ESCOLAR DEL NIÑO.

Este capítulo está basado fundamentalmente en las apreciaciones elaboradas desde mi propia experiencia y acompañamiento a la Colonia Arboledas, específicamente a la escuela Fidencio Cantú.

La primera interacción con la comunidad nahua de la colonia Arboledas de los Naranjos, se dio a raíz de trabajar en una instancia estatal, en el Centro Comunitario de Desarrollo Social intercultural dependiente del Consejo de Desarrollo Social en el periodo 2006-2008; en un primer acercamiento se trabajaron talleres de lengua y cultura náhuatl, dirigido a niños indígenas como no indígenas que asistían en ese espacio; después estaría cargo de la promotoría social que implicaba promover las actividades culturales que programaba el CCDSI. Durante este tiempo se realizaron actividades, a la par con la escuela Fidencio Cantú González en la que asisten un número considerable de niños indígenas, y la que es el centro de observación de esta experiencia de investigación.

Tanto en el papel de capacitador como promotoría permitió adentrarse en el contexto en el cual vive la comunidad indígena nahua y las formas de convivencia que se dan con los demás grupos.

5.1 El centro comunitario intercultural, como espacio de recreación de la identidad indígena del niño.

Los centros comunitarios, son espacios donde se busca promover el “desarrollo” de las personas por medio de un modelo educativo comunitario, que incluye programas formativos, deportivos, culturales, productivos (CDS, 2009). En este contexto urbano se encuentran dos centros comunitarios llamados interculturales en colonias en las que

existe presencia de población indígena, este el caso del centro comunitario en intercultural de la colonia Arboledas de los Naranjos; que busca la participación tanto de población indígena como no indígena, en las diferentes actividades que se programan. Este CC es un aliado importante de la escuela Fidencio Cantú ya que además de promover actividades culturales, es un espacio en el que se da apoyo escolar a niños que estudian en la escuela, quienes tienen algún tipo de dificultad en el aprendizaje escolar, como comprensión, lectora, lectoescritura y dificultades matemáticas.

Dentro de las actividades que realizaba el CC tenían lugar talleres como; danza, manualidades, pintura mural, taller de corte, a la par con actividades para promover la cultura de la población nahua de esta colonia tales como; exposición, gastronómica, que consistía en elaboración de platillos típicos hechos por la comunidad nahua, implementación del taller en punto de cruz; que es un tipo de bordado artesanal de la misma comunidad, festividades del día de muertos; una ceremonia que consiste en la celebración a los familiares que han muerto, es una forma de recordarles con, incienso, comida, flores, vino. Otra de las actividades promovidas son las danzas constituida principalmente por mujeres, el taller de lengua y cultura nahua dirigido a niños indígenas, en el que se realizan ejercicios como cantos, poesía. Los niños participan en conjunto con sus pares no indígenas en talleres como; obras de teatro, plastilina, pintura, deportes; futbol, principalmente. El CC se convirtió en un espacio en el que el niño indígena, recrea su identidad siendo participes de las actividades que se realizaban, resaltando la importancia de la preservación de su identidad y cultura.

Respecto a la lengua se realizaron talleres de náhuatl; dirigido a niños acompañado de ejercicios, como cantos, poesías, loterías; considerando temáticas como partes del cuerpo, la numeración nahua, frases y saludos en el idioma. En este tiempo tenían poca

participación en las dos lenguas, tanto en español como en náhuatl, lo primero ocurre cuando no domina el español tiene temor de hablarlo ya que si se equivoca puede ser objeto de burla por sus compañeros, respecto al idioma náhuatl, tampoco estaba animado a hablarlo por razón de sentirse señalado; el uso del idioma náhuatl, solo se daba cuando participaban en algún evento cultural, en el taller de náhuatl, en su casa o en la escuela. El CC, se convirtió para los niños nahuas, un punto de encuentro significativo ya que representa un lugar de distracción en el que los niños quieren permanecer involucrándose en los diferentes talleres que hemos mencionado anteriormente “estos niños aquí viven, solo llegan de la escuela y se la pasan aquí”.⁴¹ Los niños permanecían largo tiempo en el CC, conviviendo con sus demás compañeros. Durante 2008 se hicieron actividades en conjunto con la Escuela Primaria Fidencio Cantú, en asambleas⁴² escolares se invitaba a los niños del CC, a demostrar las actividades aprendidas, gran parte de este grupo de niños participantes son nahuas. A partir de este tiempo el CC, y la escuela se convirtieron en espacios en el que además de promover la convivencia intercultural entre los niños, son centros en el que la identidad del niño es recreada o recordada, por todas las actividades culturales que se realizan; obras de teatro, danzas, poesías, cantos. En este sentido han significado una forma de fortalecer por un lado la identidad de los niños indígenas y por otro el valoramiento de la diversidad cultural por los niños mestizos.

5.2 La escuela Fidencio Cantú González y el Programa de intervención educativa para niñas y niños indígenas que asisten a escuelas generales.

El programa de educación intercultural funciona en espacios urbanos con presencia de niños indígenas hasta ahora solo en tres ciudades, Baja California, ciudad de México y

⁴¹ Comentarios de personal del Centro comunitario de Desarrollo Intercultural.

⁴² Las asambleas son actividades culturales que realizan, las escuelas cada fin de mes.

la que nos ocupa estudiar, el caso de la ciudad de Monterrey, en cada cual hay diferente metodología y con nombres distintos, tampoco existe un nivel estándar en sus contenidos educativos ya que está en función de las necesidades educativas de los niños de cada región, sin embargo todas tienen un enfoque intercultural en el sentido de que “recupera y valora la cultura propia y promueve el diálogo con otras culturas en este caso mayormente la nacional” (Schmelkers S. 2007).

Con el aumento de la población en la Colonia Arboledas de los Naranjos, se ve la necesidad de un espacio educativo, en el que los niños puedan recibir clases, así en 2004 se construye la escuela Primaria Fidencio Cantú González, un conjunto de 12 salones, cuatro baños sanitarios, dirección, tienda cooperativa, cancha de básquetbol y patio de recreo cuenta además con enciclomedia⁴³. En ese mismo año se implementa el programa de intervención educativa con los recién incorporados maestros bilingües; que son maestros provenientes de comunidades indígenas, quienes al inicio del programa tenían el nivel de preparatoria en su mayoría. Ellos se sumaron al programa 5 años después de haber iniciado en la ciudad. Hoy día se trabaja en los turnos matutino y vespertino. Con un total de 23 maestros frente a grupo; estos maestros, son los responsables directos del grupo de niños, que se le asigna al inicio de cada ciclo escolar. En esta escuela participan 3 maestros bilingües, quienes acuden a la escuela semanalmente. Durante este ciclo 2010-2011 la escuela Primaria Fidencio Cantú González, tiene una población estudiantil 918 alumnos, de los cuales 55 niños indígenas, todos de comunidad nahua. Es aquí donde resalta la importancia de que el programa de intervención dirige su atención aquellas escuelas en las que se encuentran niños indígenas quienes asisten a escuelas primarias “regulares” en el sentido de que no son espacios educativos destinados exclusivamente a la atención de

⁴³ Es un desarrollo educativo, que surge con el objetivo de optimizar el uso de materiales educativos e integrarlos a los Libros de texto gratuito de la SEP, a los cuales complementa, pero no sustituye.

estos, la atención es para todos, siempre y cuando se encuentre al menos un niño indígena. Aunque actualmente debido a la carencia de personal, se tienen que priorizar las escuelas en las que detectan mayor número de niños indígenas.

Los niños nahuas, que vivían junto al río se beneficiaron del programa de intervención, a partir del ciclo escolar, 1999-2000, ellos acudían a la escuela, Félix González, del Municipio de Guadalupe; en ese entonces se realizaban cursos y talleres de sensibilización dirigido a maestros, directores, supervisores para concientizarlos sobre la necesidad de atención de niños indígenas y los procesos de enseñanza necesarios para esta población. En el aula se trabajó con los libros de educación indígena auxiliándose con niños de sexto grado de primaria quienes dominaban los dos idiomas, estos niños acudían a los demás grupos, para apoyar a los maestros, pues algunos niños indígenas solo hablaban su lengua materna que eran generalmente los primeros grados 1 y 2,⁴⁴. En este tiempo existía un grado importante de monolingüismo de los niños que asistían a la escuela, los maestros pensaron que los niños tenían algún problema de discapacidad, pues no hablaban, cuando trataban de comunicarse con ellos y estos no respondían a sus preguntas. Existe el caso de una niña a quien hicieron una técnica para saber si su problema se debía a alguna discapacidad, la voltearon frente a la pared, y llamaron a un hermano de ella que asistía en la misma escuela, a este le indicaron que le dijera algunas palabras en náhuatl, la cual respondió ante las preguntas de su hermano, en este momento los maestros se dieron cuenta que no tiene ninguna discapacidad, sino se debe a la falta de comprensión del español.

⁴⁴ Entrevista realizada por el autor, a la iniciadora del programa. Junio 2011

Otro aspecto a reconocer en los inicios del programa, es que los niños comenzaron a destacar en el concurso de narraciones indígenas que anualmente convoca la SEP. En el 2000 una niña nahua ganó el primer lugar; su experiencia fue muy grande ya que viajó por primera vez en avión, y saludó al presidente de la República además de que recibió honrosos premios, desde paquetes escolares hasta el equipamiento de su escuela.

“Para nosotros esto fue detonante ya que estábamos esperando algo así para hacer resaltar la participación indígena en la ciudad”⁴⁵.

El hecho de que la niña haya ganado facilitó la labor que estaban realizando los maestros en las aulas, tanto niños como maestros se notaron más tolerantes y sensibles gracias a este acontecimiento hubo mayor vinculación con las principales instancias estatales y despertaron el interés en los medios locales de comunicación resaltando la noticia del premio, por lo que fue una manera de visibilizar a la sociedad neoleonesa la presencia de población indígena en diferentes espacios de la ciudad (Durín, 2006).

En el año 2003, la comunidad nahua fue removida a la colonia Arboledas de los Naranjos, algunos niños todavía estuvieron asistiendo a esa escuela Félix González, durante ese ciclo, ya que la colonia nueva en la que llegaron aun no tenía un espacio escolar, al año siguiente en 2004, se construye la escuela Primaria Fidencio Cantú González, con un conjunto de 12 salones, cuatro baños sanitarios, dirección, tienda cooperativa, cancha de básquetbol y patio de recreo, lo necesario para funcionar como un centro formativo en la ciudad. A fines del 2004, se implementa el programa “Intervención Educativa con Niñas y Niños Indígenas que Asisten a Escuelas Primarias Generales” (DEI, 2011), cuya consigna hasta ahora es la de, atender con equidad y

⁴⁵ Entrevista con, iniciadora del programa, realizada por el autor.2011

pertinencia las necesidades educativas de las niñas y niños indígenas a través del desarrollo de acciones encaminadas a lograr una educación intercultural bilingüe. (DEI, 2011). Con ese planteamiento comenzaba implementarse el programa de intervención con un curriculum flexible y libre, pues se parte de la idea que las actividades con los niños debe hacerse en función de las características, necesidades y requerimientos de los niños indígenas y del grupo en general en el momento preciso, esto significa que el programa debe implementarse en relación de la cultura y lengua del niño, con la del maestro bilingüe, pero también en el grupo cultural de mayor presencia, estos es, si en un grupo hay 10 nahuas, y 3 niños mayas, asistirá un maestro bilingüe nahua; esto se debe en gran parte por la falta de maestros bilingües, en cuanto a las necesidades tendría que estudiarse, los temas del contenido general del programa educativo en el que el niño y el grupo tiene algún tipo de problemática en el aprendizaje, para reforzarla y con base a ello retrabajar con la intervención educativa metiendo temáticas desde conceptos en lengua indígena y su respectiva traducción al castellano.

En este sentido el maestro bilingüe, toma la decisión de los contenidos y temas a trabajar y cuáles de ellos debe profundizar en relación con los contenidos del plan educativo general.⁴⁶ Esta forma de abordar el contenido del programa, ha permitido un hilamiento con los contenidos del plan educativo curricular, en el sentido de que el programa de intervención se adapta al esquema que trabajan los maestros frente a grupo, por un lado favorable en el que se refuerzan las debilidades del niño indígena con los contenidos del programa general; sin embargo al ser dependiente de la programación desde los contenidos del plan general, desfavorece un contenido pertinente y profundo desde los saberes del niño indígena cayendo en la desvalorización de la cultura del niño.

⁴⁶ Proyecto de atención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales de la zona Metropolitana de Monterrey. Alemán J. Arturo.1998.

El programa llega a la escuela primaria Fidencio Cantú González en el año 2004, con los recién incorporados maestros bilingües, como recordaremos que ellos se sumaron al programa 5 años después de haberse iniciado. En este tiempo el trabajo en el aula consistía en actividades lúdicas alentando la participación tanto de niños indígenas como no indígenas, se abordaron actividades y ejercicios un tanto aisladas al currículo de la educación primaria, después se implementó temas a la par con el plan del sistema educativo nacional, [...] “esto para que los maestros frente a grupo notaran que la intervención que se hacía tiene relación con las temáticas de los libros de texto que usaban en la escuela” [...] ¿Para qué hacer esto? Aquí se deja entrever que la intervención educativa no se le asignaba una importancia necesaria, se tenía que convencer de que las temáticas abordadas son indispensables para el logro del aprovechamiento y aprendizaje de los niños indígenas, en ese entonces algunas temáticas abordadas fueron; la numeración, lotería con palabras básicas del idioma indígena, las partes del cuerpo; Un ejemplo de esta actividad es con los niños de primero y segundo grado; los maestros frente a grupo veían el tema con ellos y después el maestro bilingüe lo reforzaba, señalando las partes del cuerpo tanto en español como en la lengua indígena. El maestro bilingüe funciona como un accesorio al desarrollo de la escuela, no era parte fundamental sino que servía como un apoyo. En este tiempo se trabajaron planeaciones cada 15 días cuando se reunían en el DEI, así también fichas de trabajo elaboradas por los maestros bilingües apoyados por la mesa técnica. Una vez que se implementó la nueva reforma en 2009, se decidió trabajar los temas en función de los contenidos de este, sobre todo en la asignatura de educación cívica y ética que es donde se podía hablar de sus derechos y valores.(entrevista, coordinadora DEI,2011). Otra de las recomendaciones que la SENL, hizo al departamento de Educación Indígena fue, actividades de reforzamiento, en

matemáticas y español, debido a los resultados del examen enlace⁴⁷, en 2010; que es “una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica desde el 2006 en Educación Básica en función de los programas de estudios oficiales. Permite retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación.” (Santillana, 2009). Ante esta situación, notamos que la visión de las autoridades educativas no están preocupadas en la valorización de los elementos culturales del niño indígena, sino que se busca en ellos en la medida de lo posible lograr los mejores resultados de aprovechamiento escolar de manera convencional de acuerdo al sistema general de educación y mantener la vanguardia educativa, competitiva por la que siempre ha pugnado el estado.

Otra de las problemáticas a considerar en la implementación del programa en las escuelas son las frecuencias de los maestros bilingües a las escuelas que es de una vez a la semana; una hora aproximadamente por grupo, pero que a veces a pesar del poco espacio destinado en la atención del programa, no es posible poderla llevar a cabo ya que están sujetos a la programación de las escuelas es decir; cuando éstas tienen alguna actividad como, asamblea, concursos fechas de exámenes, salidas a campo; los maestros indígenas no pueden cumplir con la programación establecida, esto provoca un desfase en la dinámica de las sesiones clase derivadas por las interrupciones que se dan en cada periodo escolar, y que no les permite llevar un control de las fichas de trabajo secuencialmente, cayendo en muchas de las veces en la improvisación de las clases; esta problemática lo comentan los mismos maestros [...] *quisieran que llegásemos a tiempo, pero las escuelas tienen sus propios quehaceres [...] concursos de himno, cuando no es himno, tienen actividades como el enlace, día del niño son*

⁴⁷ Evaluación que se hace a los niños de una materia en particular para conocer su grado o nivel de aprovechamiento escolar.

actividades que ellos ya tienen programado escoltas todo eso entonces a nosotros de repente nos resta tiempo vamos pero no se puede, no podemos hacer la actividad como dice la compañera somos pocos entonces hay que cubrir la programación que uno tiene y a veces la verdad si se queda diría yo muy a medias este básicamente es eso y eso lo hemos dicho yo creo todo el tiempo en los últimos 2 años, si hace falta más personal.⁴⁸

Aunque existe una programación establecida mensualmente por el departamento de educación indígena para atender a las escuelas, las causas mencionadas pero además aunadas a la falta de personal, no se alcanzan a cubrir los objetivos del programa, no se da un seguimiento continuo y a veces queda muy inconclusa la implementación de este, pues actualmente son solo 11 maestros bilingües para 56 escuelas que atienden estos multiplicados por los diferentes grupos que tiene cada escuela. Para que el programa alcance a cubrir las necesidades reales de las escuelas con población indígena, se requieren al menos, un maestro bilingüe en cada escuela, que tenga una sesión diaria por cada grupo.

Este es el panorama que encontramos en la escuela Fidencio Cantú González en el que muchos de los maestros frente a grupo⁴⁹ manifestaban que incluso no tiene conocimiento del programa de intervención educativa⁵⁰, debido a la poca frecuencia de las sesiones del Programa de Intervención, además de la rotatividad de los maestros bilingües que hacen que no se generen relaciones de comunicación con los maestros de grupo. Como hemos mencionado los maestros frente a grupos son los responsables de atender a todos los niños en cada el ciclo escolar, y no son indígenas ni conocen la cultura de los niños, sin embargo deben tener conocimiento de que en la escuela en la que participan se implementa el programa de intervención, pero debido a

⁴⁸ Grupos de enfoque a maestros bilingües, hecha por el autor. 2011

⁴⁹ Se le llama maestro frente a grupo a aquel maestro que tiene atendiendo permanentemente a los niños.

⁵⁰ Encuesta hecha por el autor a docentes frente a grupo de la escuela Fidencio Cantú González

la falta de continuidad del programa, muchas de veces no conocen a fondo lo que se trabaja en el aula con los maestros bilingües, ya que cuando inicia la actividad, estos se salen del salón de clase, para dejar que el maestro bilingüe trabaje con los niños.

En general, se ha observado que el programa de intervención educativa ha pasado por varios procesos de implementación, primero los maestros decidían los contenidos a trabajar en el aula. Un segundo momento se debió, porque no se estaba valorando el trabajo de este programa, por parte de las escuelas y los maestros frente a grupo, sentían como una forma de interrupción de su clase, por lo que se decide, trabajar en concordancia con los contenidos del programa educativo, y no trabajar temas aislados.

Con la puesta en marcha de la nueva reforma, en todo el país, se decide trabajar con el enfoque de la diversidad e intercultural sobre todo en la asignatura de Formación cívica y ética y en este año 2011, con los resultados del examen de ENLACE⁵¹ se sugiere al departamento que se trabaje con los niños indígenas en las materias de español y matemáticas para reforzamiento. (Entrevista a coordinadora DEI, 2011). Como se observa el programa pasa por diferentes procesos para su implementación, parece una herramienta del que se vale el sistema educativo imperante preocupado por medir las competencias del niño. Está sujeto principalmente por las disposiciones desde la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, cortando aun más los espacios de una educación en el que se manejen contenidos de saberes desde la cultura de los niños indígenas.

En este sentido respecto de los objetivos del programa podemos concluir los siguiente, el término equidad se toma como aquella que promueve una educación igual para

⁵¹ Es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica desde el 2006 en Educación Básica en función de los programas de estudios oficiales. Permite retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación

todos pero reconoce las diferencias culturales de los niños indígenas como algo que puede enriquecer la convivencia; sin embargo, de acuerdo a la experiencia participante, pareciera que hay una confusión en su aplicación, en el sentido de que en la evaluación del aprovechamiento escolar de los niños indígenas se realiza desde el sistema educativo nacional y no evalúa otros conocimientos y formas expresivas de los niños, como; la colectividad, historias orales, pensamiento matemático desde otras lógicas, conocimiento de una segunda lengua y el simbolismo representado en ella. En el tema de la educación intercultural, es un asunto aun complicado ya que como señala Whals, “no puede simplificarse a un concepto de interrelación sino ampliarse a una interculturalidad que señale y signifique procesos de construcción de saberes y conocimientos, desde una práctica política, de un poder social y de una sociedad (Whals, 2007). Vista desde el programa de intervención educativa es un tema pendiente en el aula en el sentido de que tienen que buscar otras propuestas educativas que estudien las posibilidades de consolidar un programa educativo de tipo intercultural que respete, oriente y contemple en la misma magnitud, los saberes y conocimientos de los participantes.

5.3 El programa de intervención educativa, la escuela Fidencio Cantú González y sus maestros.

El caso de la ciudad de Monterrey, el programa se llama intervención educativa que atiende las necesidades educativas de niñas y niños indígenas que estudian en escuelas primarias generales y en sus inicios en 1998, estaba operado por maestros frente a grupo hasta la llegada de los maestros bilingües en 2004, los maestros frente a grupo, tienen un perfil pedagógico, con el grado de licenciatura, egresados de escuelas normales⁵² públicas o privadas del país para la enseñanza en escuelas de educación

⁵² La escuela normal, es una institución educativa de nivel licenciatura, encargada de la formación de profesores.

primaria generales⁵³, pero al implementarse el programa en las escuelas donde trabajaban, recibieron cursos de sensibilización y capacitación para la atención de niños indígenas, en ese tiempo se dio el taller, “Educar para la diversidad” por personal de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y el departamento de educación indígena. “Para que trabajaran con los niños a partir de los conocimientos que el alumno ha construido en el transcurso de sus experiencias previas” (Durín, 2006). En ese tiempo (1999) existía un alto grado de monolingüismo, por lo que los maestros se apoyaron de niños indígenas de sexto, quienes dominaban medianamente la lengua indígena y el español, para trabajar con niños de los primeros grados, que no comprendían el español y el maestro no podía comunicarse con ellos. (entrevista, Socorro,2011). Los resultados de esta intervención de los maestros mestizos, fueron satisfactorios en el sentido de que se, promovía la convivencia entre los niños de culturas diferentes, pero sobre todo porque ayudó a disminuir la brecha de discriminación hacia los niños indígenas que en ese tiempo era latente. Toda vez que los maestros bilingües, se incorporaron al programa los maestros frente a grupo dejaron de intervenir significativamente, pues ya se conto con personal que supliría esa función. Actualmente los maestros frente a grupo tiene la responsabilidad del trabajo en el aula con todos los niños durante un ciclo escolar, el compromiso de trabajo es con todo el alumnado, y sujetarse a los programas preestablecidos del sistema educativo estatal y nacional, ellos ahora no tienen una responsabilidad directa con los niños indígenas basan su trabajo acorde al plan curricular nacional; cuando toca ver el enfoque de la diversidad cultural, buscan el apoyo de los maestros bilingües, para una sesión con los grupos debido a que no siempre coinciden con la programación de los módulos . Los actuales maestros frente a grupo, generalmente tienen idea de que en la escuela se implementa un programa relativo a la atención de niño indígena dejando entrever que no conocen a fondo el programa, incluso en las encuestas aplicadas

⁵³ Son aquellas escuelas que funcionan con el plan curricular convencional del sistema educativo Mexicano.

muchos así lo manifiestan, tienen la idea de que es un programa que solamente va dirigido a los niños indígenas cuando uno de los principios del programa es la convivencia en la interculturalidad. Para puntualizar esta situación ponemos dos ejemplos, un maestro frente a grupo que conoce el programa comenta.

¿En qué le ayuda la intervención educativa que realizan los maestros de educación indígena, en su trabajo con los niños?

“De mucha ayuda porque nos permite interesarnos en cuestiones sociales y académicas de los niños de diferente cultura, nos ayuda a descubrir la cualidad de estos niños. Rompen con ese miedo con esa falsa vergüenza cuando los empiezan a marginar los demás, entonces ustedes y nosotros ayudan a romper esa barrea y los hacemos sentir más seguros. He tenido la experiencia en grupos donde se les margina entonces ellos no quieren hablar. Cuando valoran su identidad pueden ser líderes”

Es la respuesta de un maestro que conoce el programa y que se ha sensibilizado en las actividades que se realizan los maestros bilingües. Este dato es sumamente importante ya que el mismo maestro frente a grupo puede en ser un aliado del maestro bilingüe y así ayudar que el programa se entrelace con las sesiones del plan curricular y el programa de intervención con los niños indígenas; hasta el momento aunque la gran mayoría de los maestros muestran apertura hacia el programa de intervención son pocos los que se involucran en el, muchas de las veces se debe a la falta de información que se tiene al respecto. Por otro lado la opinión de un maestro que desconoce el programa es;

¿En qué le ayuda la intervención educativa que realizan los maestros de educación indígena, en su trabajo con los niños?

- a) *A que el niño se desarrolle mejor con sus demás compañeros y su entorno.
[...]Desconozco los temas que abordan. Yo estoy dispuesto a conocer el programa.*
- b) *Ayuda a que tengan más confianza. Se integran un poquito más con los niños.*
- c) *Primero dármelo a conocer a mí y luego opino. Complementar las actividades del programa con los temas que se abordan del programa de la SEP.⁵⁴*

Al respecto, en el inciso A, el maestro frente a grupo, tiene una visión asimilacionista tiene la idea que el niño se integre al resto del grupo, desconoce el programa pero tiene interés en conocerla, el caso del maestro b, tiene la misma visión que el primer caso; que el niño busque adaptarse a sus demás compañeros, en relación al maestro C, desconoce totalmente el programa pero opina que el trabajo de intervención educativa, no debe ser aislado sino un complemento con el plan curricular de la escuela. Esta información nos permite deducir que debido al desconocimiento del programa, el maestro frente a grupo no se interesa mucho en apoyar o participar en las actividades del maestro bilingüe. En este sentido los maestros bilingües argumentan que en la mayoría de las escuelas en las cuales se implementa el programa de intervención, los maestros frente a grupo son muy rotativos; es decir se cambian de escuela en frecuencias de un año, y llegan otros maestros que desconocen el programa.

Por otro lado la figura del maestro bilingüe en México es aquel quien trabaja en el medio rural, en comunidades indígenas generalmente monolingües, su función principal es impartir clases, en los primeros años de educación primaria en el idioma materno del niño y en los últimos años, en español. El maestro bilingüe en la ciudad tiene el perfil pedagógico, formado en escuelas normales públicas del país o privadas, aunque tienen una formación pedagógica, el currículo en el cual han sido formados no

⁵⁴ Las tres encuestas fueron realizadas por el autor, a los maestros frente a grupo de la Escuela Primaria Fidencio Cantú González, 2011.

contempla contenidos para la atención a niños indígenas, la formación sobre este aspecto la reciben en los cursos, talleres o encuentros en el que son convocados por la Dirección general de educación indígena, y los que realiza el propio departamento de educación indígena. Los maestros bilingües hablan una lengua indígena y conocen la cultura, sin embargo muchos de ellos, no vienen exactamente de la comunidad de origen del grupo de niños con los que trabajan. Es el caso de muchos de ellos, por lo que existen ciertas palabras que no conocen del todo, esto puede ser positivo en términos de enriquecimiento tanto en niños como maestros, pues conocen más palabras, pero puede resultar contraproducente cuando se trata de explicar una festividad distinta a la vivencia de los propios niños.

Una actividad presencial que se realizó en el aula se observó lo siguiente, a su llegada a una nueva sesión de clases; anotó las palabras; atl, calli, tomatl. (Agua, casa, tomate). Estas son palabras sueltas, que se queda en la traducción solamente del náhuatl al español y no se complementa con una profundización cultural, haciendo falta de herramientas, o técnicas didácticas para la socialización de la clase, usando como único recurso la lengua indígena.(OBP,2011). Esta situación tiene un precedente, los maestros bilingües, no tienen una formación específica e integral en el manejo de la lengua y cultura de las lenguas indígenas, su formación se ha dado por medio de cursos y talleres, que se realiza a través del departamento de educación indígena y algunas ocasiones convocados por la dirección general de educación indígena. (Entrevista coordinadora, DEI, 2011). Otro de los aspectos presentes en el maestro es la falta de motivación para impartir la clase, se observa cierta apatía, En entrevista realizada a la coordinadora del programa asentaba la misma situación

[...] a la mayoría de ellos les falta como que ese empuje, esas ganas así, yo cada vez que hablo con ellos procuro de hacerles ver que en sus manos están esos niños, y, [...] a veces

los siento, sino apáticos, si les falta trabajar con alegría [...] (entrevista con coordinadora del programa, 2011). Que pudiera darse por el desvaloramiento que se le da al programa, desde directivos, maestros, compañeros y desde el departamento mismo en suma no hay una sinergia motivacional.

Otro de los aspectos a considerar es que el maestro bilingüe en la ciudad tiene doble plaza de trabajo, en una funge como un maestro frente a grupo, en escuelas que incluso no haya ningún niño indígena aplicando la misma dinámica de trabajo que sus compañeros mestizos, y la otra función es la del maestro bilingüe interventor del programa indígena. Aquí hay algo importante que analizar, el maestro bilingüe no está entregado todo el tiempo al tema de la población indígena, pues la mitad de su tiempo lo dedica a atender la escuela en la que es responsable de grupo. En este sentido esta pudiera ser una razón por la cual, no le dé un peso mayor al trabajo con los niños indígenas, por considerar más prioritario el trabajo en el que es responsable del grupo. Esta situación como las anteriores merma aun más el trabajo con los niños, al no afrontar con el mismo interés el programa de intervención educativa, se dejan de lado los objetivos que pretende el programa y que es consecuencia de muchos aspectos que ya hemos mencionado pero también de los propios actores directos.

La relación que existe entre maestro frente a grupo y maestro bilingüe es favorable en el sentido que hay mutuo respeto hacia su persona y su labor educativa, algunos casi todos los maestros bilingües han sabido interactuar con el personal de la escuela. Sin embargo debería haber una relación más directa en el trabajo con los niños, es decir tanto maestro frente a grupo maestro bilingüe, deben conocer el trabajo que cada uno realiza con los niños, para así coordinar actividades conjuntas, que evalúen la realidad educativa de los niños y elaborar estrategias que conlleven al logro de los objetivos del programa en la medida de las posibilidades. En relación de la interacción de los

maestros con los niños indígena existe una diferenciación en la relación que hay entre el maestro frente a grupo con los niños indígenas, y la relación de los maestros bilingües con los niños, en el primer caso son pocos los niños que interactúan con los maestros frente a grupo, estos pocos usan frases más largas y una comunicación más intensa con los maestros, se nota mayor confianza y por lo general son fluentes hablando el español. El otro grupo que es la mayoría hablan muy poco, solo acuden a ellos cuando tienen que entregar trabajos o tareas o cuando el maestro les pregunta alguna situación relacionada con las actividades escolares, pero casi nunca lo hacen para expresar alguna inquietud los niños no tienen la confianza de hablar con el maestro, generalmente no hablan bien el español, pero otra de las razones que parte desde la idea de la cultura nahua es porque existe un margen de respeto. El maestro en la comunidad nahua representa una figura muy importante, pues es el guía, es quien enseña y quien posee el “conocimiento” es la concepción que se tienen de un maestro (OCTG, 2011). Esta idea hacia el maestro pudiera deber al pensamiento colonizador, que privilegia, tanto a maestros, como sacerdotes considerándolos como agentes de conocimiento. En contraste con los maestros bilingües hay una relación más cercana con los niños, durante la intervención realizada en la escuela Fidencio Cantú González, los niños mostraron más confianza como, el caso de la niña Ana,⁵⁵ de tercer grado quien dijo que es Veracruz y que sus papas hablan el náhuatl, en otra ocasión una niña de sexto grado quien preguntaba insistentemente cuando haría alguna actividad con ellos, de este modo el maestro bilingüe ante los niños indígenas, es un “agente étnico” que tiene presente las necesidades, educativas, como afectivas que surgen a partir de conocer la cultura del niño.

A partir de esto podemos explicar el hecho de que los niños establecen una relación diferenciada entre el maestro bilingüe y el maestro frente a grupo. En el primero no hay

⁵⁵ Nombre postizo

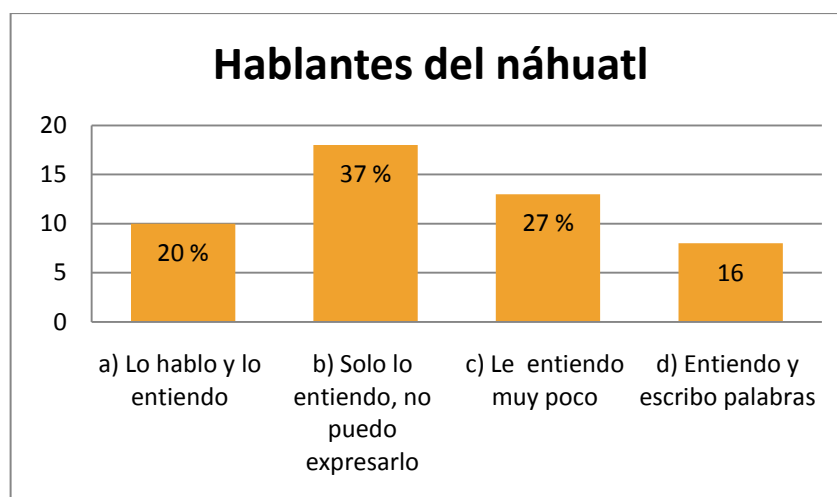
tanta confianza para expresar sus inquietudes y emociones, debido que hay una distancia jerárquica entre el maestro y el niño en el hecho de ser maestro y ser alumno, un niño nahua siempre se le inculca el respeto a los maestros, el maestro es quien enseña uno es de quien se aprende, por lo tanto es importante obedecerle.

La distancia que se da en cada uno de los maestros está en función de la lengua, así en las comunidades indígenas nahuas, se cree que el maestro solo habla español y siendo así debe ser respetado pues es el coyotl, mestizo o “gente de razón como equivocadamente se le decía, frente al macehualli, el indígena. En cambio el maestro bilingüe, es considerado parte de la comunidad, por lo que hay una distancia más estrecha con la misma, a quien se tiene más confianza.

5.4 Lengua, y escuela

El planteamiento del programa de intervención respecto a la lengua indígena postula; “*la lengua indígena no deberá considerado como un problema a resolver en el aula sino como un factor actuante de la diversidad del alumnado, que hay que aprovechar con todos los recursos textuales, orales y escritos al alcance para enriquecer lingüísticamente la comunicación*”.⁵⁶ Con este precedente el idioma indígena funciona como una herramienta para promover la diferenciación cultural entre todo el alumnado. La situación del idioma en la escuela Fidencio Cantú González es como se detalla en el cuadro siguiente.

⁵⁶ Proyecto de intervención educativa con niñas y niños que asisten a escuelas primarias generales de la zona Metropolitana de Monterrey. Alemán J.A. 1998.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a niños de la Escuela Fidencio Cantú González.

El presente cuadro nos muestra, la realidad del idioma en la Escuela Fidencio Cantú González, de los 49 niños encuestados, solo 20 % de ellos entienden y hablan el idioma, 18 de ellos afirmaron que lo entienden pero que no pueden hablarlo, 13 de ellos le entienden muy poco y 8 conocen algunas palabras. En este sentido notamos que los niños ya no están hablando el idioma, los que afirmaron que lo entienden y lo hablan solo tienen la oportunidad de practicarlo en sus casas con la generación de adultos, generalmente con abuelos y sus padres, aunque existe la evidencia de que incluso los niños hablantes del idioma contestan en español cuando sus padres les hablan en la lengua indígena, por ejemplo, ¿Canque tiya Juan? A ¿Dónde vas Juan? a la tienda. Es una muestra en el sentido de que cada vez es difícil que entre el niño y sus padres entablen una conversación fluida y cada vez el idioma indígena en los niños se está dejando de usar; debido a muchos factores, primero por el temor de discriminación que ya han pasado, otro factor tiene que ver precisamente con el uso del idioma en la ciudad; para Peña el “español sigue siendo la lengua de uso predominante en los espacios públicos, formales y oficiales y también ha tomado el rol de lengua franca, no sólo entre los ciudadanos de los distintos países del continente, sino también entre las comunidades lingüísticas distintas que conviven en cada uno de los países. La

educación toma un papel importante por la urgencia de desarrollar programas más efectivos de formación lingüística en español.

Siendo una lengua que se vincula con muchos acontecimientos sociales y procesos tecnológicos, representa un prestigio hablarlo contraponiendo con un idioma indígena desvalorizado, es el caso de los idiomas indígenas, que cada vez tienen menor uso y va generándose una pérdida paulatina de ellas. Así los niños prefieren adecuarse a hablar el idioma antes que la lengua indígena.

El idioma indígena frente al español queda en desuso por ser un idioma que lo habla una minoría de gente en la ciudad, pero también se debe a que los padres no motivan a practicarlo, tiene que ver con el menosprecio del idioma, ya que aunque afirman, la importancia en el rescate del idioma la realidad es que no la practican con sus hijos.

El uso del idioma en la escuela es mínimo en el sentido de que solo practican cuando el maestro bilingüe acude a la escuela. Una forma de mostrar el uso del idioma entre el maestro y el niño es a través de las siguientes expresiones; ¿Quenihqui motoca? Cómo te llamas? los niños nahuas responden tímidamente: Ana, Juan, pablo, ¿Quesqui xihuitl tihpia? ¿Qué edad tienes? Entienden la pregunta pero responden en español, 7, 8, 7. ¿Cani mocha? ¿Donde es tu casa? o ¿Dónde vives? Los Naranjos.

Lo que podemos notar de esto es que hay un alto grado de desvalorización del idioma, la respuesta de los niños son demasiado cortas que no permiten logra expresiones más largas, sería como contestar en español, afirmativo o negativo solamente.

En este sentido concluimos que en la ciudad urbana como Monterrey, el español es el idioma de mayor uso imponiéndose frente a un idioma indígena que en la ciudad se ve en desventaja; la mayoría de los niños indígenas que radican en esta colonia, a pesar de que sus padres son hablantes del idioma náhuatl, la realidad es que no la practican el discurso se da en español, en la calle, en los centros comunitarios, en la escuela incluso

en la casa; solo cuando algunos de sus padres es monolingüe en lengua indígena, no hay otra forma comunicarse más que en esta lengua, y es de esta manera como se practica el idioma, respecto a esta situación encontramos que el papa o la mama del niño le habla en náhuatl al niño y este contesta en español, existe dos situaciones en esta parte, el niño entiende lo que dicen sus padres pero ya no maneja el léxico, el niño entiende y habla el idioma pero no contesta en náhuatl porque le da pena, es así como el español gana terreno frente al idioma indígena.

Ante este hecho sino promueven acciones en torno a la revitalización de las lenguas indígenas de un modo más integral, existe el riesgo de que en la tercera generación, ya no se hable. Si consideramos que el idioma es uno de los principales elementos identitarios del niño, se perdería todo el misticismo del idioma, observamos que no basta hablar solo de la importancia de la diversidad, y la relación entre los grupos diferentes sino buscar estrategias que permitan revitalizar la práctica del idioma, en el aula, en los espacios escolares como una campaña continua y permanente, y esto debe ser dirigido por el departamento de educación indígena en coordinación con las escuelas, pero desde el respaldo y motivación de maestros, niños, directivos y padres de familia .

Una propuesta valiosa para evitar que el idioma de la población indígena en la ciudad se pierda es agregar en el plan curricular la asignatura de lengua y cultura, que además tenga una valoración en las notas del niño, este sería una situación muy concreta que pudiera revitalizar el uso del idioma en los niños indígenas y los niños mestizos tengan la oportunidad de conocer otra lengua.

5.5 Lengua e identidad en la escuela

La lengua es uno de los principales elementos identitarios del niño, su importancia radica, no solo por ser un medio de comunicación sino porque en ella se encuentran elementos simbólicos que dan cuenta de las formas de pensar desde la comunidad de origen de ellos o de sus padres. En este sentido una forma de ver la identidad en los niños nahuas es a través de sus formas de expresión y la forma de hablar el náhuatl en el español, al respecto encontramos que el uso de los pronombres personales en el idioma náhuatl tiene un particular uso; en la segunda persona, se usa Tú, tanto para usted y tu; es decir no distingue superioridad, este mismo pronombre, en español usamos TU, para niños y usted cuando nos referimos a las personas adultas. Esto es lo que a menudo encontramos en los discursos de los niños y que incluso los maestros mestizos han llegado pensar que los niños son “igualados” o irrespetuosos porque se refieren a ellos en TU. En una de las observaciones de campo el niño Facundo de quinto grado de primaria se refirió al profesor de esta manera cuando el maestro estaba dictando un texto. “profe anótalo en el pizarrón porque no lo entiendo”, el niño se refería a la palabra “siderúrgica” que había dictado el maestro. En la petición del niño podemos notar que al referirse al maestro lo hace en TÚ, y no usted. Lo cual tiene una connotación directa con la lengua madre del niño. La identidad del niño también se manifiesta cuando salen al descanso para tomar sus alimentos, al salir inmediatamente acuden a un punto en el que sus mamás los están esperando, las señoras nahuas se concentran en un espacio ya identificado por los niños, comen en un mismo lugar. Al respecto hay que subrayar que los pueblos indígenas son colectivos, se ayudan entre sí, conviven estrechamente, el hecho de que los niños se reúnan en un solo lugar para comer, tiene esa connotación comunitaria que se recrea en ese espacio.

Los niños también expresan elementos identitarios en las pinturas, ellos reflejan, imágenes de comunidades rurales, y pintorescos, arboles, ríos, chozas, animales, solo

algunos pintaban zonas urbanas, algunos maestros afirman que los niños en sus dibujos les gusta mucho usar los colores fuertes, rojo verdes amarillos, hay una estrecha imagen con la naturaleza de las comunidades rurales. Respecto a las fiestas, noté que los niños se integran fácilmente a los acontecimientos sociales del medio urbano, cumpleaños, quince años, bautizos pues muchos de ellos ya no son atraídos por las fiestas o ceremonias de propia cultura, debido a la fuerte influencia de la cultura urbana. Otro marcador identitario que se aprecia en la escuela es a través del juego, las niñas es común que jueguen al boto⁵⁷, los niños al futbol, sin mezclarse. Es decir; las niñas juegan con niñas y niños con niños, estos aspectos es aun común entre los nahuas, en las comunidades no era bien visto que las niñas y los niños se mezclaran en sus actividades, los roles están muy marcados; sin embargo en la ciudad se han roto con estos esquemas.

Estos elementos identitarios presentes en los niños de la escuela Fidencio Cantú González se perciben en la actitud, y formas de interactuar en el medio escolar, sin embargo no se aprecia claramente cuál ha sido el papel del programa en la construcción del referente identitario del niño.

5.6 Discriminación, autoestima y participación del niño en el aula

El tema de la discriminación ha estado presente en todos los ámbitos y en todas las sociedades, las instituciones educativas han promovido campañas en el ánimo de disminuir la brecha de los grupos que la padecen. La discriminación está ligada generalmente a las carencias de las personas; en este escenario los pueblos indígenas son un sector de la sociedad que ha sido objeto de esta históricamente.

⁵⁷ Juego que consiste en, tocar a cada niño y el que es tocado persigue a sus compañeros nuevamente.

Para Torres, la discriminación es “un conjunto muy heterogéneo de actitudes y prácticas sociales e institucionales que de manera directa o indirecta, en forma intencionada o no, propician un trato de inferioridad a determinadas personas o grupos sociales en razón de rasgos o atributos que éstos presentan y que socialmente son poco valorados o estigmatizados. Estos rasgos, como; el color de la piel, el origen étnico, la condición socioeconómica, la apariencia, la edad, la discapacidad y un muy largo, estos rasgos son los motivos detonantes de la discriminación (Torres, 2009).

En tanto que la autoestima “consiste en el componente evaluativo del autoconcepto: es la consideración positiva o negativa de sí mismo. La autoestima es el resultado de la cristalización de sucesivas autoevaluaciones, y se forma a través de un proceso por el que los niños interiorizan las opiniones de las personas socialmente relevantes para ellos; padres, profesores, compañeros, y las utilizan como criterios para su propia conducta” (Muñoz Sedano, 2003:70, citado en Durín, 2006. Pag. 69)

La discriminación ha tenido logros importantes en la escuela Primaria Fidencio Cantú González; sin embargo aun hay ciertas actitudes que modificar de los niños mestizos hacia los niños indígenas a pesar del programa de intervención educativa y la promoción enfática de los derechos humanos en los espacios educativos de la ciudad. Aun se tienen ciertas prácticas que ponen en desventaja a los niños indígenas como lo señala la niña Lorena.

¿Te llevas bien con tus demás compañeros que no hablan el náhuatl?
Sí, pero unos me dicen cosas ¿Qué te dicen? que soy india todo... [...] pero me dice mi mama “tu no pelees con ellos, tu quédate ahí, si así te dicen que tiene todos son indios. ¿ A ti te da coraje que te digan eso? Si ¿Te da mucho coraje? si ¿Cuando sucedió eso? ¿Cuando apenas entraste a la escuela o te siguen diciendo ahora? Antes me decían mas ahora ya es menos.

En las respuestas de la niña Lorena, hay muchos elementos que analizar primero acepta que interactúa con sus pares no indígenas pero también hay niños que le dicen cosas, como india y otros adjetivos que no quiso recordar, por lo cual siente ira y su único recurso es comentarlo a sus papas, la respuesta que los padres dan a sus niños es evadir esos adjetivos sus papas pidiéndoles que ignoren a sus compañeros y a la vez los concientizan que ser indígenas representa un orgullo. Lorena también acepta que era más frecuente cuando apenas entro a la escuela es decir en los primeros grados y que al paso del tiempo este problema se ha ido superando; esto se ha resaltado el respeto y convivencia que promueve el programa de intervención educativa. Así en una sesión de clases se observa una situación diferente, Laura una niña nahua, situada en el primer asiento en el centro del salón, escuchaba atenta la exposición de sus compañeros mestizos a cerca del tema de la bulimia y la anorexia, se le notaba seguridad en sí misma pero también desesperada al notar que sus compañeros no exponían con claridad. Al término de la exposición el maestro frente a grupo, dijo a los niños que pueden hacer preguntas, Laura fue la primera quien preguntó a sus compañeros expositores “¿Qué es la anorexia?”. Al notar que nadie responde a su pregunta, nuevamente les pregunta ¿Porque les da vergüenza?. El maestro comentó que Laura es una de las mejores niñas en cuanto aprovechamiento escolar la lectura del maestro hacia Laura le formula un autoconcepto de su imagen positivamente. Laura no solo destaca en ese aspecto, sino es activa y participa en la misma medida o más que sus compañeros no indígenas en las actividades dentro del aula es una niña quien ha tenido un acercamiento en el CC, participando en talleres como, pintura, plastilina, y manualidades. Este caso no es común entre los demás niños indígenas que si su mayoría les gusta la disciplina y tienen buenas notas, aun les falta socializar e interactuar con sus compañeros no indígenas pues se muestran temerosos participar Otra manera para darse cuenta en la timidez de los niños indígenas tiene que ver con

el uso del espacio en el aula, los niños indígenas se ubican del centro de los asientos hacia atrás, en ninguno de los casos se vio niños sentados en las primeras filas, pero si mantenían cercanía entre compañeros indígenas lo cual nos lleva a la siguiente reflexión, primero el niño indígena no siente la confianza de participar individualmente porque existe un temor de equivocarse y ser señalado por sus compañeros; por lo tanto toma un asiento en medio del salón o hasta al final para esconderse y no ser cuestionado por el maestro. Al estar cerca de sus compañeros indígenas le permite mayor seguridad se siente protegido en el sentido de que entre ellos pueden apoyarse mutuamente, es decir cuando el maestro hace una pregunta y uno de ellos no entiende, otro niño nahua responde por él.

En actividades directas también se presencio la participación del niño indígena respecto a sus compañeros por medio de actividades con los grupos. Una técnica que ayudó fue la de feedback la cual fue aplicada en niños de 4, 5 y 6 de primaria. El grupo de cuarto comenzó la actividad, participando igual número de niños indígenas y no indígenas, al comenzar la discusión, una de las niñas nahuas de nombre María, fue la líder del grupo, quien abrió la discusión después dos niñas mestizas, enseguida participaron los demás niños y al final una niña nahua quien solo participó con gestos y sonrisas nerviosas. Todos los niños dieron a conocer una acción a realizar para el evento, cuando le tocó participar la niña náhua, no quería hacerlo, pero ante la insistencia de sus compañeros finalmente comentó algo. Hubo un caso extremo de participación primero la niña nahua quien se apropió del discurso y por el otro lado, la otra niña nahua quien solo participó por presión de sus compañeros. Para ello se observa claramente que la niña nahua quien tuvo una participación significativa, viene de otra región de México, del estado de Michoacán, y es fluente hablando español, mientras que la otra niña nahua, proveniente de Veracruz, y no domina bien el español.

Podemos estudiar estos dos casos cuando el niño domina bien el español, le da confianza y le permite interactuar en mayor medida. Con el grupo de quinto grado a diferencia del anterior, este se mostró más inquieto, pero nuevamente resaltó la participación de una niña nahua, después dos de las niñas mestizas, los demás niños indígenas no colaboraron salvo con algunos comentarios aislados. La niña nahua, se mantuvo distraída en buena parte de la actividad haciendo cosas diferentes a lo planteado, pero fue la única niña indígena que aportó más de su grupo. Observe además que esta niña mantiene una buena interacción con sus compañeras y compañeros no indígenas, se integra fácilmente a ellos. Observe nuevamente con esta niña que el hecho de hablar bien el español, da confianza y seguridad por lo que le es más fácil establecer lazos de convivencia con sus compañeros en todas las actividades escolares.

En relación al nivel de aprovechamiento; el niño indígena se ve en desventaja en el área de español en relación con sus compañeros mestizos ya que presenta dificultades en el leer sobre todo y escribir; estas dificultades manifiestas se derivan por el hecho de estar cercanos a la lengua indígena; sin embargo están en muy clara ventaja en el área de matemáticas y educación artística. Los profesores frente a grupo mencionaron, que son responsables en sus tareas educativas, y en las matemáticas son buenos, argumentaban también que pudiera deberse que muchos de los padres de familia se dedican a la venta de dulces y que los niños ayuden a organizar la mercancía. Respecto a las habilidades artísticas en pintura; personal del departamento de educación indígena, mencionaba que los maestros frente a grupo han percibido que los niños les encanta dibujar y usar colores muy vivos, situación que pudiera deber al contexto comunitario en donde algunos de ellos nacieron o que sus padres les platican como es el lugar donde ellos vivieron, o también cuando los niños hacen visitas a ese lugar que recrean los elementos comunitarios.

“Las Matemáticas, [...] Yo podría pensar que les gustan las matemáticas porque la mayoría de sus papas se dedican a la venta de dulces y golosinas”. Los docentes frente a grupo evaluaron en un promedio de ocho punto cinco, general de aprovechamiento a los niños indígenas.⁵⁸.

Las asignaturas evaluadas con el plan educativo general, son; Español, matemáticas, historia, geografía, formación cívica y ética, educación física y artísticas, como es de notarse no están evaluando algún conocimiento diferenciado a los niños indígenas, que ya que la evaluación parte de un contenido convencional y este no contempla saberes propios, de los niños como pudiera ser, formas distintas de cuidar el medio ambiente, el trabajo comunitario, cuidado del agua, y otras formas de representar simbólicamente las cosas, de contar y medir. Este es un reclamo de algunos estudiosos indígenas, en el sentido de que el Examen Nacional (ENLACE)⁵⁹, tiene un filtro de preguntas muy generalizado, no existe una evaluación diferenciada en niños indígenas que rescate sus conocimientos.

A manera de conclusión podemos mencionar que el niño tiene ventajas en las materias de matemáticas y artísticas pero que se presenta dificultades en el área de español en sobre todo en lectoescritura.

Por otro lado el niño indígena ha recobrado un nivel de autoestima importante y esto se debe a que cada vez tiene un mejor dominio del idioma español que le permite interactuar mejor con sus compañeros mestizos y se observa en el caso de Lorena quien en todo momento muestra confianza en todas las actividades de la clase.

Si bien es cierto que existen estos casos también los hay aquellos niños que aun sienten ese temor de interactuar, socializar y participar de forma individual, es síntoma de la

⁵⁸ EDFG14. Encuesta docentes frente a grupo.

⁵⁹ Es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica desde el 2006 en Educación Básica en función de los programas de estudios oficiales. Permite retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación

discriminación que han pasado y les da temor cometer errores y que se les siga subestimando.

5.7 La identidad del niño indígena en la ciudad

El modo de vivir en la ciudad, la ideología urbana, las formas distintas de relacionarse del niño, transforman la identidad por un lado busca integrarse a una sociedad que la rechaza y por otro lado pierde su pertenencia y autoreconocimiento de su pueblo de origen y que se manifiesta en aculturación, discriminación, miedo pérdida de identidad pobreza, nuevos vicios como el alcoholismo y drogadicción violencia y delincuencia, son situaciones que experimentan toda vez que se incorporan a la ciudad (Mendoza, 2010).

Por otro lado el proceso de formación de la identidad de los niños que nacen en la ciudad, respecto el proceso de sus padres que nacieron en la comunidad de origen es diferente, pues el primero nace en una cultura distinta y ajena en el segundo en una identidad colectiva, lo primero se desprende de su cultura. Tan es así que algunos niños al nacer en la ciudad ya no se identifican con lo étnico. En contraste personas que tienen pocos rasgos indígenas se identifican con él. (Romer, 2006)

Así hablar de la identidad del niño indígena en la ciudad resulta un tema complejo, porque se entremezclan dos modos de vida; el niño que vive en la ciudad tiene elementos culturales presentes de su comunidad de origen y un tipo de identidad mas apegada a la ciudad, ajena a la cultura de sus padres, pero aún así no deja de aportar elementos identitarios del ser indígena en el medio urbano. En este sentido puede afirmarse que los niños de Arboledas de los Naranjos, mantienen rasgos identitarios muy presentes, que se realiza, en diferentes escenarios en los que se desenvuelve,

como; la escuela, la casa, el entorno comunitario y que se manifiesta en sus formas de ser y actuar, formas de pensar, y hablar; en relación a esto encontramos que, la casa sigue siendo un lugar estratégico para la preservación de la identidad del niño que se aprecia, en las expresiones y formas particulares de comunicarse.

- a) Los saludos del niño son: Ya vine má, ya me voy má.
- b) para pedir permiso de salir a lugares cercanos de la colonia, los niños usan expresiones simples como; Voy con Juan ma, voy a la tienda pa, voy a la plaza pa, voy a jugar ma.
- c) Para hablarle a su papá en la hora de la comida, usan expresiones como; “Pa dice mi mamá que te vengas a comer.” Un niño no mestizo usa la siguiente expresión “Papi dice mi mami que ya venga a comer”
- d) Una conversación de la familia en el momento de comer:
Mamá, - ya vente a comer Juan- Juan- ahorita voy- Ma quiero mas- Ya no hay solo poquito para que alcance.
- e) Una conversación entre hermanos; Lalo, ayúdame a juntar la basura, no no quiero, le voy a decir a mamá, ma Lalo no quiere ayudarme.

Como puede notarse en todas estas expresiones el niño usa frases muy cortas para comunicarse en su hogar, esta es una particularidad de la comunidad nahua es el hecho de no ser muy expresivos. Otro de los aspectos que encontramos en el hogar es la expresión de emociones y sentimientos, en la cultura nahua, no se dan, besos, abrazos, ni se halaga mucho un hecho, para tal caso los niños una forma de sentirse admirados por sus padres es haciendo sus deberes dentro de la casa como en la escuela, tales como hacer la tarea, ir a la tienda, ayudar a sus hermanos, salir a vender y en recompensa sus padres les compran lo básico, ropa, calzado, útiles escolares que es una forma de pagar cuando un niño cumple sus obligaciones.

Otro elemento identitario presente en el niño que vive en la ciudad es la comida, una madre de familia comparte, lo siguiente;

[...] Yo les hago a veces frijoles con huevo, papa con chorizo, de repente queda comida, yo les llevo comida de lo que hay en la casa. [...] no importa que sean frijoles, y además porque no les gustan tacos, o lo que se vende ahí en la escuela. Pero casi siempre les llevo de lo que preparo en la casa. En cambio con los demás niños es diferente, les llevan sopas rápidas y chucherías algo mas rápido para no batallar. [...] ⁶⁰

Como se aprecia; la comida forma parte de la identidad del niño; el tipo de comida que se prepara en el hogar son cosas más elaboradas como; tortillas hechas a mano, frijoles guisados, salsa, tamales, es lo que las mamás llevan de almuerzo a los niños la escuela, a diferencia de los niños mestizos, es común ver que coman cosas menos elaboradas; quesadillas, tostadas, sopas rápidas, o simplemente les dan dinero para que compren en la escuela.

En relación a la vestimenta ya no es un elemento que identifique al niño indígena, ya que aunque algunos de ellos nacieron en Chahuatlán, al entrar en contacto con la otra cultura su forma de vestir ha cambiado, e inclinado más a lo urbano.

Otro de los elementos muy visibles en el niño son sus rasgos físicos como, el color de piel, el pelo lacio que se distingue fácilmente respecto a sus compañeros.

Los juegos son un referente identitario urbano; los niños que nacieron en su comunidad de origen, seguramente jugaron juegos tradicionales, como, corretearse así mismo, salir a nadar al río, salir a pescar o jugar a las escondidas; pero aun los que hayan nacido allá como los nacidos en la ciudad han tomado juegos de sus demás

⁶⁰ Entrevista realizada a madre de familia, por el autor en 2011.

compañeros como; futbol, paseo en las bicicletas, al bote, y se distraen juntándose en las plazas.⁶¹ Podemos concluir, que el niño indígena conserva rasgos identitarios, visibles como, el idioma que se refleja en las expresiones que realiza, en la escuela, en su hogar; otro de los elementos presentes son sus rasgos físicos, y su poca o nula expresión de sus emociones en sus padres y hermanos. La comida es otro elemento identitario de los niños. Todos los aspectos descritos se diferencian de los niños mestizos en sentido que ellos hablan solo una lengua, el español, la comida es distinta como alimentos menos elaborada, sopas, tacos, quesadillas. Otra diferencia es que por lo regular más expresivos; sus rasgos físicos es otro marcador identitario pueden distinguirse porque generalmente tienen piel blanca, pelo mas quebrado. Estos son algunos de los elementos identitarios que se puede distinguir entre niños mestizos y los niños nahuas que viven en la colonia Arboledas de los Naranjos.

⁶¹ Encuesta a niñas y niños a cerca de su identidad y cultura. Junio 2011.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Los propósitos iniciales del proyecto de investigación fueron conocer, la pertinencia del programa de intervención en términos del mejoramiento en la participación y formas de convivencia de los niños indígenas que asisten a escuelas de educación primaria general, por medio del seguimiento de la escuela Fidencio Cantú González.

El programa inicia en 1998, tiene sus fundamentos en la Constitución Mexicana que en su artículo 2º, reconoce la composición multicultural de la nación Mexicana, el artículo 3º de la Ley general de educación en el que puntualiza que el Estado está obligado a prestar sus servicios para que toda la población pueda tener acceso a la educación básica. (CPEUM: 2011) y además del artículo 7, en su fracción IV de la misma Ley, que señala que se “ deben promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”. Se creó para atender necesidades educativas de los niños indígenas que asisten en escuelas generales; derivadas principalmente por las dificultades que tenían los niños en la comprensión de las clases por no dominar el español. El programa es una nueva modalidad educativa implementada en la ciudad con un enfoque intercultural. En este sentido analizamos lo siguiente:

- El programa es un principal referente en el mejoramiento de las relaciones de convivencia entre los niños indígenas y no indígenas, al intervenir en las escuelas con presencia de niños indígenas, promueve el respeto y la convivencia entre los grupos valorando las formas particulares del ser del niño indígena. Se aprecia un mejor trato y sensibilidad en el trabajo con niños indígenas, aunque siguen faltando mayores esfuerzos para aminorar aun mas los problemas que causa la discriminación.

- Pese a lo que acabamos de mencionar previamente no es posible determinar claramente cuál ha sido el papel del Programa en la construcción del referente identitario del niño. Esta dificultad para medir los impactos puede estar ocurriendo debido a que el Programa operativamente está en condiciones marginales en términos de recursos y financiamiento, tiempo e importancia asignada a su desarrollo en las sedes escolares, falta de programas de formación permanentes para los maestros bilingües que orientan el programa y falta de condiciones de valoración del papel del maestro bilingüe debido a que su práctica es accesoria frente a su rol de maestro de grupo. En este sentido cabe decir que todos los maestros bilingües tienen dos plazas de trabajo, siendo su labor en el Programa de Intervención relegado a un segundo plano.

- El Programa pese a que a sus objetivos buscan fortalecer los conocimientos y la identidad indígenas y promover la diversidad está sujeto a los cambios y los requerimientos del plan curricular del sistema educativo mexicano y a los requerimientos de la Secretaría de Educación del estado y de la misma escuela. Los contenidos del Programa de Intervención frecuentemente no son desarrollados porque las escuelas porque las escuelas responden a los sistemas de evaluación general del país y en este sentido priorizan el desarrollo en la escuela de los contenidos y asignaturas que serán evaluados por el Sistema Nacional de Educación, o por las reformas curriculares generales del país.

- En términos de pertinencia el Programa de Intervención Educativa presenta debilidades en la profundización de la relación escuela-comunidad y por lo tanto en el fortalecimiento de los contenidos culturales y la realidad de los pueblos indígenas. Inicialmente no existe una participación evidente de los padres de familia en la

selección y fortalecimiento de contenidos en la escuela, siendo ellos quienes cuentan con la mayoría de conocimientos culturales de su comunidad. En este sentido contenidos como la lengua náhuatl no son abordados como saberes necesarios para la vida del niño o la niña, sino como palabras sueltas o conocimientos fragmentados que no le posibilitan al niño un aprendizaje real de la lengua. Sin embargo este tipo de orientación responde a la visión del Programa de que la lengua es un referente identitario que debe valorarse y tenerse en cuenta pero su atención no es una condición que deba atenderse en el aula.

-El Programa de Intervención Educativa presenta muchas dificultades en su operatividad debido a que no cuenta con un presupuesto definido y sólo funciona por voluntades políticas frente a su financiamiento. De otra parte no cuenta con un reconocimiento ante la Secretaría de Educación Central. Al ser un Programa reciente en las ciudades, aún no está estipulado en la Coordinación General Indígena y por ello se dificulta la asignación de recursos para su operatividad.

-El impacto del Programa se ve disminuido debido a que su operatividad recae únicamente en el maestro bilingüe y no funciona como una política de intervención que abarque los maestros de grupo, los padres de familia, las autoridades educativas. En este sentido su conocimiento y apropiación es marginal.

PROPUESTA Y RECOMENDACIONES

Redefinir con la participación de los pueblos indígenas involucrados la estructura del programa de intervención educativa, en el que se consolide un plan curricular con contenidos basados en los saberes de los pueblos originarios, como las formas organizativas, formas de cuidar la naturaleza, medir y contar vigentes en los pueblos

indígenas, formas de relacionalidad, y otros saberes que ayuden a comprender un tipo de conocimiento más profundo, para revalorar los elementos culturales del niño indígena y para que el niño mestizo pueda tener una visión distinta hacia las poblaciones indígenas y sus formas particulares de vivir. En este debe haber compromisos institucionales más sólidos y los actores comprometidos desde, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación del estado, Departamento de Educación Indígena, maestros bilingües, directivos de las escuelas, maestros frente a grupo, padres de familia.

Recomendamos:

Promover la formación continua de los maestros bilingües y los maestros de grupo en el que se incluyan cursos y talleres a cerca de los saberes y conocimientos de los pueblos ancestrales, que le permita tener una mayor profundidad en el manejo del contenidos en las sesiones clase. Lo cual sería un aporte para las niños tanto indígenas como no indígenas.

Proponer un sistema de evaluación que evalúe no solo las asignaturas del plan curricular sino incluir las prácticas y elementos culturales del niño indígena.

Promover la participación de los padres y familias indígenas de los niños en los espacios de orientación y evaluación escolar y en los espacios de direccionamiento del Programa de Intervención Educativa.

Solicitar a la Coordinación General de Educación indígena mayor atención al Programa de Intervención Educativa, evidenciando el crecimiento en la cobertura de atención de

niños indígenas dentro del programa para que sea este un referente en la necesidad de fijar un presupuesto federal que ayude a sanear las necesidades financieras.

Fortalecer los vínculos con organismos estatales, instituciones académicas, asociaciones civiles, que tengan relación con el tema indígena, para que de forma conjunta realicen propuestas que mejoren a cumplir los objetivos del programa.

Que la escuela cumpla el papel del socializador del programa, con cada nuevo personal que llegue, de tal modo que todos los actores tengan conocimientos de la implementación del programa sin excepción.

Redefinir la estructura organizativa del departamento y que sus funciones sean específicas en la atención del programa de intervención educativa que coadyuve la atención de las necesidades educativas de los niños indígenas y la promoción de la convivencia intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ABC. De la Reforma Integral de la Educación Básica Nivel Primaria. Editorial Santillana.2009.
- ARGUELLES S. Nayellely. El maíz en la identidad cultural de la Huasteca Veracruzana. Universidad Mayor de San Simón. 2008
- ARRUPE. A. igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación.
- BÁEZ-Jorge, Félix y Arturo Gómez Martínez, “Tlacatecolotl, Señor del bien y del mal (la dualidad en la cosmovisión de los nahuas de Chicontepec)”, en *Cosmovisión, Ritual e Identidad de los Pueblos Indígenas de México*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica, México 2001.
- BERTELY M. Panorama histórico de la educación para los indígenas en México
- CARLOS A. Sandoval. Programa de especialización en técnicas y métodos de investigación social. Investigación cualitativa. Bogotá 2002.
- COBO, Rosa multiculturalismo, democracia paritaria y participación política. Revista Sociedad y Política núm.32, Universidad de La Coruña, Madrid 1999 pp. 53-65.
- Consejo de Desarrollo Social, 2009.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma DOF 13-04-2011.
- DIAZ A. Migración indígena y apropiación del espacio público en Monterrey. El caso de la Alameda.2009.
- DURIN S. Promotores interculturales agentes étnicos. Las dos caras del maestro bilingüe en el medio urbano. 2008.
- DURIN S. En Monterrey hay trabajo para mujeres, proceso de inserción de las mujeres indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey. 2009
- DURIN, S. Niños indígenas en escuelas urbanas, el caso de Monterrey. Septiembre del 2005.

DURIN. S “Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Monterrey”. Dilemas de la sociedad fronteriza, CIESAS Programa Noreste UACJ, RNIU, 22 y 23 de septiembre de 2005.

ESSOMBA, Miguel educación intercultural y atención educativa a la población inmigrada reciente. Córdoba España 2001. pp 249-263

FARÍAS C. Estudio etnográfico de un grupo nahua asentado en las márgenes del río la Silla, Guadalupe. N. L. 2003

GARCÍA S. De la educación indígena a la educación intercultural bilingüe. Comunidad purépecha Michoacán, México revista de investigación educativa, Enero-Marzo año/vol.9 num.020. COMIE, México D.F, pag. 61-81. 2004.

GUZMAN. E Logros y retos del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional: una organización para el futuro de los migrantes indígenas. Pag 7.

HERRERA G. El español y las lenguas indígenas hoy. 2001

HOYO, Eugenio. Historia del Nuevo Reino de León. 1577-1723, Instituto de Estudios Superiores de Monterrey. Monterrey Nuevo León 2005.

INEGI. Perfil Socio-demográfico de la población que habla lengua indígena. 2006

INEGI. Censo de población y vivienda, 2010.

KAFKENA. De la unidad nacional a la diversidad étnica, lingüística y cultural. Un breve recorrido por la Educación Indígena en México desde la política lingüística. FCE.

MARTINEZ, Treviño Gómez. Mapas de Pobreza y rezago social, Área Metropolitana de Monterrey. Consejo de Desarrollo Social. 2009.

Plan de estudios, educación básica primaria. 2009. (PLAN DE ESTUDIOS 2009.)

Plan estatal de Desarrollo. 2010-2015

Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe.

ROMER M. Los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México. Una propuesta de tipología de identidades étnicas.

ROMER M. Algunos enfoques teóricos para el estudio de la identidad étnica individual en el medio urbano.

SALAZAR M. Multiculturalidad en interculturalidad en el ámbito educativo Experiencias de países latinoamericanos. Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos. Experiencias de países Latinoamericanos.

SCHEMELKES. S. La Educación de los Indígenas Urbanos. 2007.

STUTZ K. La educación intercultural como respuesta a la diversidad en las aulas ¿Una brecha entre teoría y práctica? Wien.2009.

TORRES. J. Alfonso La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación. 2009.

VALLES E. Nahuas de la Huasteca. Pueblos indígenas del México contemporáneo. 2003.

VISCAYA Isidro. Los orígenes de la industrialización de Monterrey. Una historia económica y Social desde la caída del segundo imperio, hasta el fin de la revolución 1867-1920. Fondo editorial Nuevo León. ITESM 2006.

WHALS Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado. Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador, 2008.

WHALS Catherine, Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas coloniales de nuestra época, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/ABYA YALA, 2009